

Uusi oppilas on poika, mutta hän on mukava

Sukupuoli ja oppilaana oleminen viidesluokkalaisten

uudesta oppilaasta kertovissa tarinoissa

Esteri Orjasniemi

Pro gradu -tutkielma

Luokanopettajakoulutus

Kevät 2012

SISÄLLYSLUETTELO

1 Johdanto.....	3
2 Tutkielman lähtökohdat	6
2.1 Tutkimusongelma ja tietokäsitys.....	6
2.2 Eläytymismenetelmä aineistonkeruussa	9
2.3 Diskurssianalyysi aineiston tulkinnassa	13
3 Käsitteet.....	19
3.1 Sukupuoli	19
3.2 Subjektipositio	23
3.3 Sukupuolistereotyyppiat.....	25
4 Sukupuoli koulussa: Neutraalina pidetty opetussuunnitelma ja sukupuolittunut käytäntö.....	27
4.1 Sukupuoli tilassa ja äänissä	28
4.2 Sukupuoleen kohdistetut odotukset.....	30
4.3 Tuntiosallistuminen ja käytös: moninaisen ja moniasteisen aktiivisuuden sekä yksinäisyyden repertuaarit	33
4.4 Tehtävien teko ja huolellisuus sekä riittävyyden repertuaari.....	40
4.5 Kiinnostuneisuus ja lahjakkuus.....	43
5 Rajankäyntiä	45
5.1 Tavallisuus repertuaari.....	45
5.2 Erilaisuus repertuaari ja muut pojat -repertuaari.....	47
5.3 Me tytöt -repertuaari ja heteroseksuaalinen ihastumisrepertuaari.....	50
5.4 Uusi oppilas opettajan silmin	52
7 POHDINTA.....	55

1 Johdanto

Kiinnostukseni sukupuoleen liitettyihin käsityksiin ja odotuksiin heräsi, kun luin Marianne Grabruckerin kirjan Siinäpä vasta kiltti tyttö. Saatuaan esikoislapsensa 1980-luvun alun Länsi-Saksassa Grabrucker päätti kasvattaa tämän vapaana perinteisistä sukupuolirooleista. Kirja koostuu päiväkirjamerkinnoistä, joita Grabrucker kirjoitti heti lapsen syntymästä lähtien aina tämän 3-vuotissyntymäpäivään saakka. Kirjassa Grabrucker havainnoi millaisia sukupuoleen liittyviä merkityksiä yhteiskunta kohdistaa kehittyvään lapseen ja millaisissa yhteyksissä sitä tapahtuu. Grabrucker joutui huomaamaan, että perinteiset sukupuoliroolit ovat iskostuneet kulttuurin vahvemmin, kuin hän alun perin osasi odottaa. Omaksi yllätyksekseni hän huomasi myös itse toimivansa näiden käsitysten mukaisesti.

Verratessani Grabruckerin kokemuksia omiini huomasin, että ihmiset toimivat usein perinteisten käsitysten mukaisesti täysin tiedostamatta. Kirjan tuoman innostuksen myötä valitsin kandidaatin tutkielmani aiheeksi tarkastella kuinka koulumaailman sukupuolittunut piilo-opetussuunnitelma näkyy oppilaiden tuottamissa teksteissä, joissa he tarinoivat luokkaan saapuvasta uudesta oppilaasta. Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan kaikkea sitä, mikä opitaan julkilausutuista tavoitteista huolimatta tai jopa niiden vastaisesti. Se ilmenee opettajan sekä oppilaiden käytöksessä, oppimateriaalin antamisessa sukupuolikuvauksissa sekä henkilökunnan sukupuolirakenteissa. (Metso 1992, 271 - 273.)

Koulutuksen sukupuolittuneisuutta on Suomessa viime vuosikymmenen kuluessa tutkittu kasvavissa määrin. Tuula Gordonin johtamassa Suomen Akatemian tutkimushankkeessa Kansalaisuus, marginaalisuus ja erot - lähtökohtana sukupuoli, Tuula Gordon, Elina Lahelma, Pirkko Hynninen, Tuija Metso ja Tarja Palmu tekivät koulututkimusta etnografisin menetelmien. Sinikka Aapola ja Jukka Lehtonen osallistuivat hankkeeseen toisenlaisilla aineistoilla. (ks. Lahelma ja Gordon 2002, 7.) Näiden lisäksi uutta tutkimusta on tullut lisää myös sillä välin kun jatkoin aiheen kanssa kandidaatin tutkielmasta pro gradu-tutkielmaan (ks. Ojala, Palmu & Saarinen 2009, Vidén & Naskali 2010). Vuonna 2008 käynnistettiin opetusministeriön rahoittama tutkimus- ja kehittämishanke TASUKO, jonka tarkoituksena on edistää tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuutta koskevaa kehittämistyötä kaikissa opettajankoulutusta antavissa yliopistoissa. Hankkeessa tasa-arvo ja sukupuolitietoisuus tarkoittavat sitä, että kasvatuksen ja koulutuksen

käytännöissä rakentuu erilaisia sosiaalisia ja kulttuurisia eroja, eriarvoisuuksia ja toiseuksia, sekä samalla myös sitä, että näitä käytänteitä on mahdollista muuttaa. Sukupuolen nähdään risteytyvän samalla muiden luokitusten kuten iän, etnisyyden, seksuaalisuuden ja terveidentilan kanssa. TASUKO hankkeessa avainmuutokseen nähtiin siinä, että näihin luokituksiin liitetyt itsestäänselvyydet tehdään näkyviksi ja kyseenalaistetaan tutkimustiedon avulla. (<http://wiki.helsinki.fi/display/TASUKO/TASUKO-hanke>)

Koulu ei kuitenkaan ole ainut tai ensimmäinen sukupuolisten merkitysten tuottaja, vaan lapsi on alttiina niille syntymästään lähtien. Tutkimusten mukaan heti syntymän jälkeen hoitohenkilökunta vanhempien ohella kuvaa lasta eri adjektiivein lapsen sukupuolesta riippuen (Gordon 1992, 4). Päiväkoti-ikään mennessä lapsen tietoisuus sukupuolisuudesta on kehittynyt ja hänen kantaa mielessään jo useita sukupuolistereotypioita. (Vehviläinen 1982, 121.) Koulussa vallitsevia sukupuolen stereotypioita voi olla vaikea huomata, sillä käsityksemme siitä, mikä on luonnollista ja mahdollista tytölle ja pojalla, ovat syvällä kulttuurissamme (Lampela 1995, 8).

Aihepiiriksi valitsin oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen, joka toimii yhtenä sukupuoleen liittyvien merkitysten välittäjänä ja toistajana. Tavoitteeni on selvittää, millaisia merkityksiä oppilaat liittävät toisiin oppilaisiin pelkästään sukupuolta koskevan tiedon perusteella. Aineistoni koostuu peruskoulun viidesluokkalaisten kirjoitelmista, jotka keräsin keväin 2009 ja 2010. Eläytymismenetelmää hyödyntäen kehitin kaksi kehyskertomusta luokkaan saapuvasta uudesta oppilaasta, jonka sukupuoleksi oli puolessa kehyskertomuksia määritelty tyttö ja puolessa poika.

Epäilen, että oppilaiden tarinat heijastavat vanhoja stereotypioita, mutta pidän eroja aiempiin tutkimuksiin mahdollisena, sillä näen, että stereotypiat ovat ainakin osittain riippuvaisia ajasta ja paikasta. On mahdollista, etteivät tämän päivän viidesluokkalaisten liitä sukupuolisuuteen samoja merkityksiä kuin aiemmat sukupolvet. Bronwyn Davies on tutkinut kuinka naiseutta ja mieheyttä muodostetaan ja ylläpidetään lapsille suunnatuissa tarinoissa, ja kuinka lapset omaksuvat näitä perinteisiä malleja, vaikka heidän vanhempansa eivät sitä suoranaisesti tarkoittaisikaan. Tutkimuksessaan *Frogs and Snails* Davies leikki ja luki tarinoita 4–5-vuotiaille esikouluikäisille australialaislapsille observoiden heitä samalla. Tutkimuksessa käytetyistä tarinoista puuttuivat perinteiset sukupuolistereotypiat ja Davies nimesikin ne feministisiksi tarinoiksi (*feminist tales*).

(Davies 1989, 21, 25.) Tarkkaillessaan lapsia Davies havaitsi, että lasten tavat vastaanottaa maskuliinisuuta ja feminiinisyttä erosivat. Positioidessaan itsensä tytöiksi ja pojiksi lapset kohtaavat useita ristiriitaisia mahdollisuuksia, joissa sukupuolen lisäksi muina tekijöinä vaikuttavat rotu ja luokka. (Davies 1989, 117.) Esikouluikäisten lasten mahdollisuudet vastaanottaa erilaisia diskursseja sosiaalisesta ympäristöstään, voivat kuitenkin olla rajoittuneet perinteisiin malleihin (Davies 1993, 10).

Luvun 2 alaluvussa 2.1 tarkennan tutkimusongelmat sekä tuon esille millainen käsitys tiedosta ja tiedon rakentumisesta on osa tutkielmaani. 2.2. esittelen aineiston keruussa hyödyntämäni eläytymismenetelmää sekä luvussa 2.3. käyttämäni diskurssianalyysia. Kandidaatin tutkielmassa analysoin aineistoa vielä sisällönanalyysilla ja taulukkojen avulla, ja tuon samalla esille miksi päädyin muuttamaan aineiston tulkintatapaa. Luvussa 3 avaan tutkielman kannalta keskeisimmät käsitteet ja mitä niillä tässä tutkielmassa tarkoitetaan. Tutkimukseeni vaikuttaa feministinen poststrukturalistinen ajattelu sukupuolen rakentuneisuudesta. Judith Butlerin ajattelun mukaisesti sukupuoli näyttäytyy toistettavina tekoina ja esityksinä (Butler 2006, 235), kun taas Teresa de Lauretiksensanoin se muodostuu kulttuurisesti tuotetuista representaatioista (Butler 2006, 235; de Lauretis 2004, 38.). Näiden teorioiden valossa näen, että oppilaat ovat osa erilaisten merkitysten täyttämää kulttuuriympäristöään, josta he päivittäin vastaanottavat, tuottavat, toistavat, mutta myös rikkovat sukupuoliesityksiä. Kirjoitelmat syntyvät osana tätä maailmaa ja uskon, että ne antavat viitteitä niistä sukupuolisista käsityksistä ja uskomuksista, jotka ovat osa oppilaiden keskinäistä kulttuuria. Avaan myös stereotypian käsitettä sekä diskurssianalyysiperinteessä käytettyä subjektipositio käsitettä

Luvussa 4 tuon esille aiempaa suomalaista koulututkimusta kuten aiempia tutkimuksia opettajien ja oppilaiden käsityksistä oppilaan sukupuolta (ks. Tarmo 1989, Lampela 1995, Lindroos 1997), jotka toimivat oman aineistoni vertailun tukena. Oma aineistoni tulee mukaan alaluvussa 4.3, jolloin käsittelen virallisesta koulukulttuurista nousseita oppilaana olemisen teemoja. Menetelmä ei tässä vaiheessa ole vielä puhdasta diskurssianalyysia, vaan osittain myös sisällönanalyysia. Luvussa 5 analyysimenetelmänä toimii diskurssianalyysi ja keskityn tarinoissa syntyneitä repertuaareja ja subjektipositioita, jotka syntyvät epävirallisen koulun sisällä.

2 Tutkielman lähtökohdat

2.1 Tutkimusongelmat ja tietokäsitys

Tutkimusongelmia muotoilin tutkimukseni edetessä useita kertoja. Kerätessäni aineistoa kandidaatin tutkielmaan tiedostin alusta saakka olevani kiinnostunut oppilaiden tarinoista nousevista kulttuurisista käsityksistä vaikka tapa, jolla aineistoani käsittelin ja millaisia kysymyksiä sille esitin, muuttui matkan varrella. Kulttuurisilla käsityksillä tarkoitan käsityksiä, jotka elävät erityisesti tässä ajassa ja paikassa ja ovat yhteisössä rakennettuja ja jaettuja. Stuart Hallin mukaan kulttuuri on jaettuja merkityksiä, jossa kieltä välineenä käyttäen saamme selkoa asioista tuottaen ja purkaen niille annettuja merkityksiä. Käyttämämme kieli on eräänlainen säilö kulttuurisille arvoille ja merkityksille. Merkkien ja symbolien kautta, olivat ne sitten kirjoitettua tekstiä, musiikkia, kuvia tai jopa objekteja, välitämme toisille ihmisille ideoitamme, ajatuksiamme ja tunteitamme. (Hall 1997, 1.)

Itse asiassa, jotta voisimme tulkita omaa kulttuuriamme edes jollain tapaa yhdessä muiden kanssa, meidän on pakko jakaa saman kulttuurin edustajien kanssa samoja konsepteja, mielikuvia ja ideoita. Ajattelemisen ja tuntemisen representaation välineinä jakavat tällöin samat kulttuuriset ja kielelliset koodit. Saman kielen puhumisella Stuart Hall ei tarkoita kieltä jonkin tietyn kansallisen kielen merkityksessä, vaikkakin meidän on kyettävä ymmärtämään kuulemaamme kieltä edes auttavasti. Myös toisen kasvojen ja eleiden lukeminen on osa kielen ymmärtämistä. (Hall 1997, 2 & 4.)

Minun ja tutkimuskohteitteni jakamasta kulttuurista huolimatta en pyri erittelemään suomalaisuuteen, lappilaisuuteen tai meidän aikaamme liittyviä erityispiirteitä, mutta väistämättä lukiessani aineistoa havainnoin sitä yhteisen kulttuurikokemuksen kautta. Jotta meistä tulisi yhteisömme täysiä jäseniä, meidän on opittava ajattelemaan ja toimimaan hyväksytyillä tavoilla (kielellisessä muodossa). Oppiessamme kielen me opimme muodostaan itsestämme ja toisistamme kuvan yhtenäisinä olentoina, jotka kykenevät johdonmukaiseen ajatteluun, jotka ovat sukupuolittuneita ja jotka ovat ja toimivat tietynlaisissa suhteissa toisiinsa. Kieli toimii sekä mahdollistajana että rajoittajana, ja selviytyäksemme sosiaalisessa maailmassa meidän on pakko hallita se (Davies 1989, 1.)

Tutkimuskohteenani, aineiston tarinoiden tuottajina, oppilaat ovat jäseniä kouluyhteisössään, jossa he jakavat keskenään väistämättä samoja mielikuvia ja konsepteja koulusta, oppilaana olemisesta ja sukupuolesta yhteisen kielen kautta. Olemalla muiden oppilaiden ja koulun henkilökunnan kanssa osa koulunympäristöä he ovat samalla myös osa ympäröivää yhteiskuntaa. Puheen lisäksi oppilaat myös kirjoittavat suomen kieltä, ja eivätkä myöskään syntyvät tekstit ole irti ympäristön ja kielen vaikutuksesta. Tämän myötä tutkimusongelmat, jotka aineistolleni esitin, ovat seuraavanlaiset.

Millaista sukupuolta rakennetaan/tullaan rakentaneeksi 5.luokkalaisten kirjoittamissa tarinoissa uudesta oppilasta?

Miten sukupuolta rakennetaan/tullaan rakentaneeksi 5.luokkalaisten kirjoittamissa tarinoissa uudesta oppilaasta?

Tarinoista löytyvät käsitykset sukupuolista ovat osa kunkin yksilön tuottamaa tekstiä, mutta ne eivät ole syntyneet itsenäisesti yksilön mielessä, vaan ovat vahvassa kanssakäynnissä kulttuurisen ja sosiaalisen ympäristönsä kanssa. Tämän vuoksi käytän kysymyksessä mieluummin sanaa rakentua kuin rakentaa, kuten myös siksi, että diskurssianalyysin kohteena eivät ole yksilöt vaan sosiaaliset käytännöt (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993, 21). Kun tekstiä tarkkaillaan aineistona, oletetaan sen vaikuttavan maailmaan jossa se on. Konstruktionistisesta perspektiivistä tekstin tutkijan tehtävä ei ole kritisoida tai arvioida tekstejä näennäisesti objektiivisin standardein, vaan David Silvermanin mukaan ne tulee kohdata representaatioina tarkkaillen niiden vaikutuksia. (Silverman 2011, 272.)

Tutkielmassani käsitys tiedosta nojaa sosiaaliseen konstruktionismiin, eli tieto nähdään sosiaalisesti rakentuneena. Tässä kielellä on oleellinen merkitys. Kieltä voi tutkia sen semioottisen tai diskursiivisen lähestymistavan kautta. Semioottinen lähestymistapa on kiinnostunut siitä miten kieli tuottaa merkityksen, kun taas diskurssinen lähestymistapa on kiinnostunut siitä mitä vaikutuksia ja seurauksia representaatiolla on. (Hall 1997, 16.) Tässä mielenkiinnon kohteena on tarinoiden merkitysten tuottaminen, eikä tarkastelussa ole yksityiskohtainen kielenkäyttö.

Syntyvien tekstien vuorovaikutussuhde ympäristöönsä on olemassa huolimatta siitä, toistavatko vai purkavatko vastaajat tarinoissaan aiempia kulttuurisia käsityksiä ja stereotyyppioita. Seuraavat kysymykset tarkentavan edellisiä ongelmia:

Millaisia repertuaareja tarinoissa rakentuu ja millaisia subjektipositioita uusi oppilas saa? Millaisia oppijuuksia tullaan rakentaneeksi?

Aluksi tarkastelen, millaisia tarinoita uudesta oppilaasta syntyy, ja sen jälkeen vertailen, onko uudesta tyttö- ja poikaoppilaasta kertovien tarinoiden välillä selkeitä eroja. Johtopäätösten kanssa on syytä olla varovainen. Jos kirjoittaja kertoo uuden pojan olevan erittäin hyvä pelaamaan jalkapalloa, tai vaihtoehtoisesti kertoo uuden tytön olevan erittäin hyvä pelaamaan jalkapalloa, onko niin, että hän toistaa toisessa tapauksessa kulttuurista jatkumoa ja toisessa tapauksessa rikkoo sitä?

Analyysin alkuvaiheessa aineisto lähti viemään minua mukanaan tarkkailemaan, miten samanlaisuus ja erilaisuus rakentuvat ja millaisia subjektipositioita kirjoittaja antaa uudelle oppilaalle, itselleen ja muille oppilaille. Näen, että lasten oma asema koulumaailmassa tyttönä tai poikana on suhteessa siihen, miten oppilaat teksteissä kuvaavat uutta oppilasta suhteessa muuhun luokkaan. Tämän vuoksi halusin pitää tiedossa myös vastaajien sukupuolen, vaikka en näe, että oppilaiden välillä olisi kaksijakoisen biologiaan perustuvan sukupuoliajattelun kautta selitettävissä olevia eroja. Lähdin opintojeni alussa etenemään tutustumalla sukupuoliteemoja käsittelevään suomalaiseen koulututkimukseen. Kandidaatin tutkielman myötä aloitin sukupuolentutkimuksen sivuaineena. Tutkimuksen luonteen vuoksi toimintaani vaikuttaa sosiaalisen konstruktionismin lisäksi postmoderni sukupuolentutkimus, ja ajatus sukupuolen tuottamisesta kielen ja toiminnan kautta. Gradun edetessä tutkimukseni alkoi saada vaikutteita myös sosiologiasta, aineistosta esiin tulleiden ryhmäilmiöiden vuoksi.

2.2 Eläytymismenetelmä aineistokeruussa

Aineiston hankkimiseen käytin eläytymismenetelmää, joka voidaan jakaa sen aktiiviseen ja passiiviseen versioon (active role-playing ja passive role-playing tai non-active role-playing). Tutkimuksessani on kyse menetelmän passiivisesta versiosta, jolla tarkoitetaan lyhyehköjen tarinoiden kirjoittamista tutkijan antamien ohjeiden mukaan. Vastajat saavat kehyskertomukseksi kutsutun orientaation, jonka antamien mielikuvien pohjalta he kirjoittavat pienen tarinan. Kirjoittaja joko vie kehyskertomuksessa kuvattua tilannetta eteenpäin tai kertoo, mitä ennen sitä on tapahtunut. Syntyvien tarinoiden ei välttämättä tarvitse olla kuvauksia todellisuudesta, vaan mahdollisia tarinoita siitä mitä saattaa tapahtua ja mitä asiat merkitsevät. (Eskola 1997, 6; Eskola 1998, 10.)

Menetelmän rantautui Suomeen 1980-luvun alussa Antti Eskolan kautta, ja se nähtiin eettisesti hyvänä ratkaisuna kerätä aineistoa, sillä koehenkilöt eivät tule siinä huijatuksi samalla tapaa kuin aiemmissä kokeellisissa aineistonhankintatilanteissa (Eskola 1980, 239–240). Ennen aineiston keruuta luin paljon Jari Eskolan teoksia aiheesta. Aktiivisella eläytymismenetelmällä tarkoitetaan eräänlaista roolileikkiä, jossa koehenkilöt eläytyvät annettujen roolihahmojen kautta heille esitettyyn tilanteeseen. Muualla kuin Suomessa eläytymismenetelmää on käytetty nimenomaan sen aktiivisessa muodossa. (Eskola 1997, 6–7.) Kokemattomuuteni vuoksi hylkäsin ajatuksen menetelmän aktiivisen version käytöstä. Siinä havainnointi olisi täytynyt suorittaa paikan päällä hyvin lyhyessä ajassa, kun taas passiivisessa versiossa tarinoiden lukemiseen ja analysointiin minulle jäi runsaasti aikaa.

Muita tutkimukseni kannalta hyviä aineistonkeruutapoja olisivat voineet olla erilaiset yksilö- ja ryhmähaastattelut. Päädyin eläytymismenetelmän passiiviseen vaihtoehtoon monestakin syystä. Eläytymismenetelmä antaa vastaajilleen mahdollisuuden käyttää mielikuvitusta, joten uskoin sen olevan viidesluokkalaisille mielenkiintoisempi ja helpompi tapa osallistua kuin haastattelu. Mielikuvituksen vapaudesta huolimatta eläytymismenetelmäkirjoitelmat tuottavat usein melko stereotyyppisiä vastauksia. (Eskola 1997, 27.) Stereotyyppiset vastaukset ovat taas tutkimukseni kannalta mielenkiintoista, sillä uskon niiden tuovan esiin juuri niitä yhteisön uskomuksia ja oletuksia, joita oppilaat vastaanottavat ja toistavat.

Menetelmää puolsi myös sen helppous, sillä tarinoiden kirjoittaminen on viidesluokkalaisille entuudestaan tuttua. Kirjoitelmien pituuden suhteen en

asettanut vaatimuksia. Oppilaat saivat kirjoittaa niin kauan kuin halusivat. Vastaajat kirjoittivat tarinan lisäksi vastauspaperiin vain ikänsä ja sukupuolensa, joten heidän anonymiteettinsä säilyi hyvin. Tämä lisäsi menetelmän eettisiä perusteita, samoin kuin se, etteivät kirjoitelmat paljastaneet vastaajista mitään kovinkaan henkilökohtaista.

Kehyskertomukseksi loin tilanteen, jossa luokkaan saapuisi uusi oppilas. Vastaajat saivat tietää kehyskertomuksen uudesta oppilaasta vain sukupuolen, jonka jälkeen he kirjoittivat millainen oppilas tämä olisi. Omien koulukokemusteni mukaan pidin tilannetta, jossa muut luokan oppilaat saavat tietää uudesta oppilaasta etukäteen vain sukupuolen, hyvinkin todennäköisenä. Ennen kehyskertomusten jakamista pyysin oppilaita kuvittelemaan tilanteen tapahtuvan heille todellisuudessa esimerkiksi viikon kuluttua. Kehyskertomukset olivat seuraavanlaisia:

Luokkaasi tulee uusi tyttöoppilas. Kirjoita pieni tarina siitä millainen hän on koulussa? Mieti muun muassa seuraavia asioita: Miten hän osallistuu tunneilla? Miten hän käyttäytyy? Miten hän hoitaa koulutehtävänsä koulussa ja kotona? Mistä oppiaineissa tämä uusi oppilas on kiinnostunut, ja missä hän on lahjakas?

Luokkaasi tulee uusi poikaoppilas. Kirjoita pieni tarina siitä millainen hän on koulussa? Mieti muun muassa seuraavia asioita: Miten hän osallistuu tunneilla? Miten hän käyttäytyy? Miten hän hoitaa koulutehtävänsä koulussa ja kotona? Mistä oppiaineista tämä uusi oppilas on kiinnostunut, ja missä hän on lahjakas?

Eläytymismenetelmässä tärkeintä on variointi: samasta kehyskertomuksesta on ainakin kaksi eri versiota, jotka poikkeavat toisistaan jonkin keskeisen seikan osalta (Eskola 1998, 10). Tutkimuksessani vaihtelun muodostaa uuden oppilaan sukupuoli. Vaihtelun vaikutuksen selvittäminen on menetelmässä keskeisintä: miten ja millä tavalla vastaukset muuttuvat kun kehyskertomusta muutetaan. Vastausten rinnakkain analysointi ja vertailu tuottavat menetelmälle parhaimman tuloksen. (Eskola 1998, 10.) Uuden oppilaan sukupuolen lisäksi myös vastaajan oma sukupuoli muodostaa tutkimuksessani toisen mahdollisen muuttujan. Kirjoitelmia syntyi siis neljän tyyppisiä: tyttöjen kirjoittamia pojasta tai tytöstä ja poikien kirjoittamia pojasta tai tytöstä.

Kehyskertomuksissa oli useita apukysymyksiä, joiden lisäämistä harkitsin pitkään. Niiden poisjättäminen olisi tarjonnut vastaajille suuremman vapauden kertoa uudesta oppilaasta haluamallaan tavalla, sillä apukysymykset saattavat rajoittaa vastaajan eläytymistä. Toisaalta niiden poisjätto olisi voinut aiheuttaa sen, että

vastaajat olisivat keskittyneet tutkimukseni ulkopuolisiin asioihin kuten harrastuksiin ja kaverisuhteisiin.

Päädyin apukysymyksiin lopulta siksi, että saisin vastaajat pohtimaan millainen uusi tyttö tai poika olisi juuri oppilaana luokkatilanteessa. Tästä huolimatta jätin vastaajille mahdollisuuden kertoa myös muista mieleen nousevista asioista, jotta vastaajien eläytyminen olisi helpompaa. Kerroin oppilaille kehyskertomuksen kysymysten olevan nimenomaan apukysymyksinä ja ilmoitin lisäksi, että tarinoissa voi kirjoittaa muistakin asioista. Osa vastaajista hyödynsi mahdollisuutta ja kertoi uuden oppilaan perheestä, harrastuksista ja ulkonäöstä. Tarkastelen uuden oppilaan oppilaana olemista siis muutenkin kuin kehyskertomuksen apukysymyksien kautta. Pelkkä kysymys siitä, millainen uusi tulokas olisi oppilaana, olisi voinut aiheuttaa osalle vastaajista vastausvaikeuksia.

Keräsin aineiston rovaniemeläiseltä suurehkolta ja keskustan läheisyydessä olevalta alakoululta keväinä 2009 ja 2010. Sain luvan aineiston keräämiseen koulun rehtorilta. Erillistä lupaa oppilaiden vanhemmilta ei rehtorin mukaan tarvittu, sillä koulun oppilaat osallistuvat usein tutkimuksiin ja kirjoituspyyntö ei ollut aiheeltaan kovin henkilökohtainen tai muuten arka. Molemmilla kerroilla vierailin kahdessa eri luokassa, joten koko aineisto sisältää tarinoita neljän eri 5.luokan oppilailta. Tarinoita kertyi molempina vuosina 39, eli lopullinen aineistoni koostui 78 kirjoitelmasta. Kirjoittajista tyttöjä oli 45 ja poikia 33.

Kaikissa tapauksissa myös luokan oma opettaja oli luokassa. Minä tai opettaja emme kierrelleet luokassa, vaan oppilaat toivat valmiit kirjoitelmat minulle luokan eteen. Jokainen oppilas kirjoitti tarinan, eikä kukaan palauttanut tyhjää paperia. Oppilaat eivät kyseenalaistaneet kirjoituspyyntöä ja kerroin minun olevan kohta valmistuva opettaja, joka tarvitsee apua tutkimuksen tekemiseen. Antamieni ohjeiden ja kehyskertomusten jakamisen jälkeen muutama oppilas pyysi minulta viittaamalla neuvoa. Kysymyksen liittyivät käsialaan sekä siihen mihin kohtaan vastauspaperia tarina piti kirjoittaa (vastauspaperi oli isoruutuinen 4 -sivuinen melko perinteinen tenttivastauspaperi).

On väistämätöntä, että kyseinen tila ja tilanne, koulupäivä ja luokkahuone, sekä vastaajien positio oppilaina, ovat vaikutussuhteessa syntyneisiin tarinoihin. Kotonaan lapset olisivat saattaneet kirjoittaa hyvin eri tavalla. On myös mahdollista, että tarinan kirjoittanut oppilas ajatteli, että hänen kuuluu kirjoittaa tietyllä tapaa kuten tiedostamia stereotyyppioita käyttäen. Eräs oppilas viitto minua tehtävänannon jälkeen luokseen ja kysyi hiljaisella äänelle ”Haittaako jos tämä tyttö

olisi vähän tuhma?”. Kysyjä näytti vaatteittensa ja nimilappunsa perusteella olevan itse tyttö. Kysymys havahdutti minut siihen, että kehyskertomusten ohjeiden lisäksi oppilaiden kirjoittamista rajoittivat myös muut tekijät. Kysymys antoi toisaalta minulle vahvan tunteen siitä, että pelkällä sanalla ”tyttö” tai ”poika” on edelleen takanaan kulttuurisia merkityksiä, jotka ovat selviä jo viidesluokkalaisille.

Eläytymismenetelmä ei pidetä helppona tapana kerätä aineistoa, sillä se ei tarjoa automaattisia vastauksia (Eskola 1998, 12). Se laittaa käyttäjänsä aktiiviseen teoreettiseen työhön ja mahdollistaa uusien näkökulmien löytämisen. Antti Eskolan mukaan pelkkä aineiston luokittelu ja laskeminen eivät saa aineistosta esiin kovinkaan mielenkiintoisia tuloksia, vaikka niidenkin käyttö on mahdollista. Saatu aineisto on hedelmällinen teorian muodostukseen kuin annettujen hypoteesien todistamiseen. (Eskola 1988, 242.)

Bronwyn Daviesin käsittelee teoksessaan, *Shards of glass: Children reading beyond gendered identities*, kuinka ala-asteikäiset rakentavat sukupuolisuutta, feminiinisyyttä ja maskuliinisuutta vallitsevien kirjoitettujen ja kerrottujen tarinoiden kautta. Davies tutkii myös radikaalia mahdollisuutta antaa lapsille valmiudet häiritä perinteisten tarinankerronnan sukupuolikuvasoja. Tavoitteena ei Daviesin mukaan ole tiettyjen toimintatapojen kautta muuttaa lasten käytöstä perinteisiä rooleja rikkovaan suuntaan esimerkiksi kannustamalla tyttöjä matematiikkaan, vaan auttaa lapsia itsenäisesti näkemään sukupuolitettujen persoonien historiallisen ja kulttuurisen tuotannon, jonka osana he myös itse ovat. Lapset näkevät itsensä yksinä kulttuurin tuottajina, kirjoittajina ja lukijoina, jotka tekevät itsensä ja tulevat tehdyksi saatavissa olevien kulttuuristen esitysten kautta. (Davies 1993, 1-2.)

Allekirjoitan Daviesin ajattelun, ja varsinkin jälkikäteen ajateltuna myös oman aineistonkeruuni kohdalla olisi ollut hyvä huomioida, millä tavalla se vahvistaa perinteisiä sukupuolikuvasoja. Kehyskertomus luo kaksi vaihtoehtoa, tytön ja pojan, vaikka olisi ollut mahdollista kokeilla, mitä oppilaat olisivat kirjoittaneet pelkästä uudesta oppilaasta. Graduohjaajani suositteli tätä, ja vastauksista olisi voinut tulla melko mielenkiintoisia, sillä oppilaat olisivat saaneet itse valita tai olla myös valitsematta. Kuitenkin päätin pitää kehyskertomuksen samana yhtenäisyyden vuoksi.

Käytän selkeyden vuoksi aineistoni teksteistä sanaa tarina, vaikka valtaosa vastauksista oli lyhyitä kuvauksia uudesta oppilaasta. Jotta tekstistä voidaan puhua kertomuksena, täytyy sen sisältää tapahtumia ja sillä on oltava ajallinen ulottuvuus (Lehtonen 2004, 119). Tätä vaatimusta aineistolle ei voinut esittää, vaikka

pyysinkin oppilaita kirjoittamaan *tarinan*. Eräs vastaaja olikin kirjoittanut loppuhuomautuksena, että aiheesta on mahdoton kirjoittaa tarinamuodossa. Mitään tekstiä en kuitenkaan jättänyt aineiston ulkopuolelle. En jättänyt pois edes lyhyintä, kahden sanan ”tarinaa”, sillä toinen sana oli kuvaileva. Tarinoiden lainauksia, joita on mukana aineiston analyysiosuudessa, kutsun tässä yhteydessä *katkelmiksi*. Se kuvaa mielestäni parhaiten niiden luonnetta. Ne ovat vain osa tai osia tarinoista, ja samaa tarinan katkelmia on voitu käyttää eri kohdissa.

2.3 Diskurssianalyysi aineiston tulkinnassa

Oppilaiden kirjoittamista tarinoista ei voi vetää todellisia johtopäätöksiä siitä millaisia oppilaita tytöt ja pojat ovat. Niitä ei voi myöskään lukea oppilaiden suoranaisina mielipiteinä siitä millaisina oppilaina he pitävät tyttöjä ja poikia. Sanat ”tyttö” ja ”poika”¹ kuitenkin pitävät sisällään monenlaisia sosiaalisesti jaettuja merkityssysteemejä, jotka ovat osa myös tutkimukseni oppilaiden elämää. Kirjoittaessaan oppilaat käyttävät kieltä, jolloin he samalla konstruoivat eli merkityksellistävät kohteita, joista he kirjoittavat. Konstruktionistisen ajattelunmukaisesti kieli jäsentyy sosiaalisesti jaettuihin merkityssysteemeihin, joiden ajatellaan muodostuvan suhteessa ja erotuksena toisiinsa. Kielen ei nähdä tällöin heijastavan yksiselitteisesti todellisuutta, vaan tarkastelussa on pikemminkin se, miten sosiaalinen todellisuus rakentuu ja miten sitä rakennetaan (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 18–20).

Päädyin tarkastelemaan aineistoani diskurssianalyysin avulla, sillä halusin nimenomaan tarkastella sitä, miten sukupuoli rakentuu ja miten sitä rakennetaan mielikuvissa, joita oppilaat luovat kuvitellusta tilanteesta. Aineiston tekstit ovat erilaisten yksilöiden vapaasti kirjoittamia tarinoita, mutta ne eivät synny vapaina siitä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, jonka keskellä oppilaat ovat. Merkityssysteemit eivät synny yksittäisten ihmisten mielessä vaan ne rakentuvat sosiaalisten käytäntöjen osana (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 21).

Diskurssit sisältävät aina jonkin käsityksen todellisuudesta, joten ne tuottavat käyttäjälleen subjektiaseman, jossa todellisuutta koskeva käsitys pannaan kokoon.

¹ Diskurssianalyysin aakkosissa havainnollistetaan hyvin lainausmerkkien avulla se kuinka arjessa itsestään selvät sanat voitaisiin todellisuudessa joutua purkamaan jollekin toisen kulttuurin edustajalle, jolta kyseiset käsitteet puuttuisivat (Jokinen, Juhila ja Suoninen 1993, 18)

Oli diskurssin käyttäjä tästä tietoinen tai ei, kirjoittaessaan tai puhuttaessaan ihminen valitsee aina tietyn tilanteeseen sopivan diskurssin. Diskursseilla on aina omat säännöstönsä ja ne säätelevät esimerkiksi sitä, kuinka ajatuksia voi yhdistää toisiinsa. Tällöin valittu diskurssi asettaa rajat muun muassa sille, mitä voidaan sanoa esimerkiksi sukupuolten välisistä suhteista. (Lehtonen 1996, 70.)

Jaana Vuoren mukaan diskurssit ovat sosiaalisesti jaettua todellisuutta ja ne opitaan usein niin hyvin, että niitä enää tunnusteta opituiksi, vaan yksinkertaisesti totuudeksi ja normaaliksi asioiden tilaksi. Diskurssianalyysi voidaan ymmärtää tutun tekemiseksi uudelleen tunnistettavaksi sekä sen kautta myös muutettavaksi. (Vuori 2001, 81.) Tämä ajatus selvensi itselleni hyvin diskurssianalyysin luonnetta.

Diskurssianalyysin avulla tutkitaan usein valmiina saatavilla olevia aineistoja. Tämän vuoksi oma aineistoni on poikkeuksellinen, sillä se on tuotettu keksimäni kehyskertomuksen mukaisesti ja tuotettujen tarinoiden lukijana toimin vain minä. Tarinat uusista oppilaista ovat näin ollen melko keinotekoisesti tuotettuja. Oletukseni kuitenkin on, että oppilaiden rakentamat kuvaukset ovat jollain tapaa kiinteässä yhteydessä koulun sosiaaliseen todellisuuteen, jossa sukupuolta rakennetaan muun muassa puheissa, teoissa, käytännöissä ja teksteissä. Oppilaat näen vastaanottavassa asemassa, ja oletan heidän toistavan vastaanottamiaan esityksiä. Samalla on mahdollista, että he myös rikkovat niitä. Ihmiset eivät pysty luomaan maailmaa vapaasti, vaan he voivat ainoastaan uusintaa vallitsevaa materiaalis-sosiaalista rakennetta tai muovata sitä jonkinlaiseksi (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 165). Ihmismieli on eräänlainen sosiaalisten suhteiden kohtaamispaikka, jossa käsitteemme nousevat diskursseista ja muokkaavat ajattelutapaamme (Harré & Gillet 1994, 22).

Kandidaatin tutkielmassa luokittelin ja teemoittelin aineistoani sen mukaisesti mitä uudesta oppilaasta oli tarinoissa kerrottu. Muodostin luokittelujen pohjalta taulukoita uusien tyttö- ja poikaoppilaiden tuntiosallistumisesta, tehtävien teosta ja suosikkioppiaineista. Kuvaukset uuden oppilaan käytöksestä puolestaan aiheuttivat päänvaivaa. Luokittelulla ja teemoittelulla aineiston käsittely jäi melko pintapuoliseksi. Apukysymyksiin pohjautuen kehittelin erilaisia luokkia, joihin tulkitsin ja jaottelin kirjoittajien ilmaisuja. Tuntiaktiivisuudesta oli esimerkiksi neljä luokkaa, jotka nimesin seuraaviksi: 1. ei osallistu lainkaan tai osallistuminen vähäistä, 2. osallistuu jonkin verran, 3. osallistuu hyvin ja 4. osallistuu erittäin hyvin.

Kun aineisto keväällä 2010 kaksinkertaistui, muuttui luokittelu entistä vaikeammaksi. Aineistosta ei tullut vastaan vahvoja stereotypioita, vaan erilaisia

oppilastyyppejä oli niin tyttö- kuin poikaoppilaisissa. Oppilaat eivät myöskään perustelleet uuden oppilaan persoonaa tai toimintaa tämän sukupuolella, mutta aineistosta oli silti havaittavissa asioita, joiden huomasi olevan yhteydessä sukupuoleen. Menetelmän vaihto nousi tällöin aiheelliseksi.

Diskurssianalyysin aakkoset diskurssianalyysia kuvaillaan enemmänkin väljäksi viitekehyyksi kuin selkeärajaiseksi menetelmäksi, joka sisältäisi valmiit reseptit erilaisiin aineistoihin. Oppaan mukaan menetelmässä tärkeää on tiivis seurustelu aineiston kanssa sekä havaintojen tekeminen (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 13 ja 17.) Tämä seikan sain oppia tutkielmaa tehdessäni oman kokemukseni kautta, vaikka tätä opasta luin jo varhaisessa vaiheessa. Päätyessäni diskurssianalyysin käyttöön, tuntui kandidaatintutkielmasta graduvaiheeseen siirtyminen rankalta, vaikka aineistossa oli alkanut selvästi hahmottua jo tavallisuuden ja erilaisuuden repertuaarit. Luin erilaisia diskurssianalyysilla tehtyjä tutkimuksia sekä menetelmäoppaita ehkä juuri tällaisen ”salaisen reseptin” toivossa ja koin etäännyväni aineistosta. Paluu aineistoon ja sen lukemiseen uudelleen ja uudelleen helpotti tilannetta tuoden esiin uusia tulkintarepertuaareja.

Tulkintarepertuaari ja diskurssi ovat käsitteinä läheisiä, ja niitä kuvaillaan verrattain eheiksi säännönmukaistenmerkityssuhteiden systeemeiksi, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä samalla rakentaen sosiaalista todellisuutta. Olennaisena ei pidetä sitä, kumpaa käsitettä tutkimuksessa käytetään, vaan sitä kuinka se tutkimuksessa määritellään. (Jokinen, Juhila ja Suoninen 1993, 26–27.) Diskurssiin taas liittyy vahvemmin tutkimuskohteen historialliseen tarkasteluun, valtasuhteiden analyysiin ja institutionaalisiin sosiaalisiin käytäntöihin. Sen heikkouksiksi lasketaan sen muodikkouden leima ja osittainen epämääräinen käyttö. (Jokinen, Juhila ja Suoninen 1993, 27.)

Rasismipuhetta diskurssianalyysilla tutkineet menetelmän brittiläiset uranuurtajat Margaret Wetherell ja Jonathan Potter käyttivät tutkimuksessaan tulkintarepertuaarin (interpretative repertoire) käsitettä diskurssin sijaan. Koska foucault’laisessa traditiossa merkityssysteemit on heidän mukaansa nähty historiallisesti kehittyneinä, yhteisen kulttuurisen ymmärryksen ja institutionaalisten käytänteiden rakentajana, on vaarana se, että merkityssysteemien sosiaaliset käytännöt jäävät tarkastelun ulkopuolelle. Käyttämällä tulkintarepertuaarin käsitettä diskurssin sijaan Wetherell ja Potter haluavat tuoda merkityssysteemit esille erityisesti arjen sosiaalisina käytäntöinä korostaen niiden seurauksia tuottavaa luonnetta. (Wetherell & Potter 1992, 90.)

Tulkintarepertuaarilla Wetherell ja Potter tarkoittavat tekstissä tai puheessa laajalti havaittavissa olevia termien rykelmiä sekä metaforien ja värikkäiden mielikuvien ympärille rakennettuja kuvauksia ja kielikuvia. Tulkintarepertuaarit toimivat merkitysjärjestelminä ja rakennuspalikoina tuottaessa puhetta teosta, minuudesta ja sosiaalisista. Analyysin keskiössä on merkityssysteemin sisältö ja sen järjestäytyminen, eivätkä sen tyyllilliset tai kielipilliset elementit. (Wetherell & Potter 1992, 90.) Tulkintarepertuaari-termin käyttö arkisen kielenkäytön vaihtelevuuden kuvaajana sopi paremmin oman tutkielmani aiheeseen ja tekstissä käytän lyhyemmin sanaa repertuaari.

Diskurssianalyttinen aineisto voidaan nähdä monien resurssien mahdollisuutena, jossa erilaisia selontekoja ja versioita tapahtumista käytetään toisen selontekojen ja versioiden ymmärtämiseen muodostaen näin aineiston tulkintaa. (Wetherell ja Potter 1992, 105). Kuten muillakin teksteillä, on oppilaiden kirjoittamilla tarinoilla omat kontekstinsa, ja (tekstien) kielen merkityksiä on mahdotonta tulkita ilman niitä. Kontekstit ympäröivät ja lävistävät tekstit ajassa ja paikassa, liittäen ne toisiin teksteihin ja muihin inhimillisiin käytäntöihin. (Lehtonen 1996, 158.) Oma asemani saman kulttuurin edustajana ja luokanopettajaopiskelijana tuo minut oletettavasti lähelle suomalaisessa koulukulttuurissa jaettuja merkityksiä.

Kokosin ensimmäisen osa aineistosta (39 tarinaa) keväällä 2009 kandidaatin tutkielmaa varten. Tutkimusongelmia olivat tuolloin: Millaisina oppilaina 5. luokkalaiset kokevat tytöt ja pojat? Kuinka tämä käytännössä näkyy seuraavissa asioissa: tuntiosallistuminen, tehtävien teko kotona ja koulussa, käytös, kiinnostuneisuus ja lahjakkuus eri aineissa? Milla tavalla vastaajan oma sukupuoli on yhteydessä sukupuolirooliodotuksiin? Aineiston keräämisen jälkeen luin tarinat muutaman kertaan kunnes kirjoitin ne puhtaaksi word-tiedostoon. Teemoittelin aineiston kehyskertomuksesta nousseiden teemojen mukaisesti ja hyödynsin word-ohjelman alleviivausominaisuutta merkitsemään eri teemoja kuvaavia lauseita. Tuntiosallistumista, tehtävientekoa, käytöstä sekä lahjakkuutta ja kiinnostusta koskevat lauseet maalasin teksteistä eri väreillä.

Kun kaikki maininnat esimerkiksi tuntiosallistumisesta oli tiedossa, keräsin kaikki kuvaukset, suhteutin ne toisiinsa ja sijoitin ne erilaisiin luokkiin. Saman tein myös tehtävienteon kohdalla. Käytöstä ja kiinnostusta ja lahjakkuutta keräävät ilmaisut keräsin yhteen myös uuden tytön ja uuden pojan sarakkeisiin. Luokittelun jälkeen vertailin taulukkoja ja sarakkeita keskenään. Tämän jälkeen vertailin tuloksiani aiempiin tutkimuksiin, kuten Marjatta Tarmon tutkimukseen *Tavallinen tyttö ja*

tavallinen poika (1989). Vaikka jyrkät stereotypiat puuttuivat, tulkitsin taulukkojen ja sarakkeiden perusteella, että uutta tyttöoppilasta kuvattiin hieman poika oppilasta ahkerampana ja aktiivisempänä. Uuden pojan kohdalla taas korostui uutta tyttöä enemmän liikunnallinen lahjakkuus ja harrastuneisuus, kun taas käytöksen kohdalla eroja oli vaikea hahmottaa, sillä uusista oppilaista syntyi sukupuoleen katsomatta hyvin erilaisia persoonallisuuksia. Tässä vaiheessa havaitsin muutamassa tarinassa esiin tulevan muut pojat -ilmiön, mutta sisällönanalyysi ei tarjonnut sen analysointiin ja tulkintaan sopivia työkaluja.

Sukupuolentutkimuksen opiskelujen edetessä suhteeni tutkimuskohteeseen muuttui. Aihe ja aineisto olivat edelleen mielen päällä ja halusin jatkaa samasta aihepiiristä. Kandidaatin tutkielman ensimmäinen tutkimuskysymys ”sukupuolen kokemisesta” osoitti uuden ongelmallisuutensa sukupuolen performatiivisuuden kanssa, josta olin opiskelujen edetessä tullut tietoiseksi. Myös kehyskertomuksen kysymykset oppilaana olemisesta herättivät ongelman, sillä aineistolle esitetyt kysymykset eivät voineet olla tutkimuskysymyksiä. Hyvänä esimerkkinä voisi sanoa, ettei edes haastattelussa haastateltavat kerro tutkijalle suoraan tutkimuksen tuloksia, joten haastateltaville esitetyt kysymykset eivät voi olla tutkimuskysymyksiä (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 9).

Aineisto tuntui kuitenkin edelleen hedelmälliseltä toisenlaiseen lähestymistapaan ja graduni ohjaaja ehdotti minulle diskurssianalyysin käyttöä. Tutkimuksen luonne selkiintyi, ja ymmärsin, että selvittääkseni yhteiskunnan ja koulu odotuksia sukupuolesta, minun on ajateltavana oppilaat sukupuolen tuottajina, vastaanottajina toistajina, mutta myös purkajina. Tämän myötä myös tutkimusongelma muutti muotoaan. Laadullisen tutkimukselle tyypillistä on, että aineisto ja tutkimusongelma käyvät keskenään tiivistä vuoropuhelua. Aineisto ei myöskään yleensä tarjoa vastauksia alkuperäiseen tutkimusongelmaan. (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 13.) Tämän havaitsin tutkielmani edetessä. Kandidaatin tutkielmaa varten ja sen tutkimusongelman tarpeen mukaan kerätty aineisto tarjosi mahdollisuuden myös erilaiseen tutkimusongelmaan ja uuteen menetelmään. Halusin kasvattaa aineiston tarinamäärää ja hain samalta koululta lisää tarinoita keväällä 2010. Tarinoita kertyi yhtä monta kuin edellisenä vuonna ja lopulta aineisto koostui 78 tarinasta.

Aloin lukemaan aineistoani uudestaan tarkalla lähiluvulla. Koneelle puhtaaksi kirjoitettujen tarinoiden sijaan huomasin lukevani mieluummin alkuperäisiä tekstejä. Vastaaajien käsiala on selkeä, joten tulkinnassa ei ollut vaikeuksia. Kandidaatin

tutkielmasta poiketen en pyrkinyt enää lukemaan tarinoita pelkästään kehyskertomusten teemojen kautta, vaikka ne ovatkin keskeinen osa oppilaiden tekstejä. Tutustuessani diskurssianalyysin siirryin mitä -kysymyksistä kohti miten -kysymyksiä. Mitä ja miten – kysymykset ovatkin aineistolle analyysille suositeltavia analyysikysymyksiä ja toimivat paremmin kuin kyllä ja ei -kysymykset, jotka sisältävät aina ennako-oletuksia (Ruusuvoosi, Nikander ja Hyvärinen 2010, 16).

Oma diskurssianalyttinen analyysitapani syntyi lukemalla yhtäaikaista omaa aineistoa ja diskurssianalyysioppaita. Wetherellin ja Potterin repertuaari käsite auttoi minua ymmärtämään paremmin tekstistä löytämiäni ilmiöitä ja niiden vaikutuksia. Subjektipositiokäsite tuli tarpeeseen, kun havaitsin kertomuksessa vilisevän ” me ja muut” ilmiön. Kehyskertomuksen teemojen ympäriltä löytyi tekstistä lisäksi kuvausta *tavallisuudesta ja erilaisuudesta*, johon oli analyysin alussa helpoin tarttua ennen kuin diskurssianalyysi oli minulle edes täysin selvillä. Tarkemmassa analyysissä alkoi huomioni kiinnittyä me tytöt -ilmiöön, aktiivisuuden moniasteisuuteen ja monimuotoisuuteen sekä yksinäisyyteen ja opettajan vahvaan läsnäoloon. Tämän myötä tajusin, ettei samaa subjektipositiota käyttänyt yksikään pojaksi itsensä rastittanut, joten vastaavaa *me pojat -repertuaaria* ei ollut lainkaan. Jatkamalla subjektipositioiden tarkkailua havaitsin myös opettajan keskeisen aseman, jolla olin jostain syystä sokeutunut alussa täysin. Analyysi liikkui eteenpäin uusi havainto toisensa jälkeen. Tämän myötä tarkastelin repertuaarien suhteita toisiinsa. Oli mielenkiintoista havaita kuinka *erilaisuus repertuaari, me tytöt -repertuaari, muut pojat -repertuaari* sekä *heteroseksuaalinen ihastumisrepertuaari* kytkeytyivät toisiinsa tarinoissa, joissa kerrottiin uudesta pojasta ja joiden kirjoittajat olivat rastittaneet itsensä tytöksi.

3 Käsitteet

3.1 Sukupuoli

Aiemmin, 1970-luvulta lähtien, sukupuoli on käsitteenä jaettu sosiaaliseen (gender) ja biologiseen (sex) sukupuoleen Gayle Rubinin ajatuksen mukaisesti. Jaottelun mukaan biologinen sukupuoli kuvaa sukupuolen ruumiillisia eroja, kun taas sosiaalinen sukupuoli viittaa sosiaalisiin, kulttuurisiin ja psykologisiin rakenteisiin, joita biologisten erojen pohjalta tuotetaan. Sosiaalisella sukupuolella viitataan käsityksiin sukupuolten olemuksesta. (Gordon & Lahelma 1991, 121; Liljeström 1996, 113–114.)

Jakoa sosiaalisen ja biologisen sukupuoleen on kritisoitu 1990-luvun alusta lähtien, sillä havaittiin, että se mitä biologisella sukupuolella ymmärrettiin, oli historiallista ja tuotettuna tieteenä jo itsessään sosiaalistettu kategoria. (Liljeström 1996, 118). Yksi sex/gender-jaottelun merkittävimmistä kritisoijista, Judith Butler, näkee sukupuolen joukkona toistettavia tekoja: ruumiineleinä, liikkeinä ja tyyleinä, joilla sukupuolta pyritään rakentamaan. Näitä esityksiä säätelee sukupuolihierarkia ja pakko-heteroseksuaalisuus rajoittain ja mahdollistaen. (Butler 1990, 235–236, 241.)

Tutkimuksessani sukupuolen ymmärrän Judith Butlerin (2006) teorian mukaisesti lukemattomien tekojen avulla rakennettuna esityksenä. Näin ollen näen, että tutkimukseeni osallistuneet oppilaat vastaanottavat päivittäin esityksiä sukupuolesta, mutta samalla myös itse tuottavat ja uusintavat niitä, sekä mahdollisesti myös kapinoivat tottuja normeja vastaan. En väitä, ettei fyysisen ruumiin toiminnoilla, kuten sukupuolihormoneilla olisi mitään yhteyttä käyttäytymiseen. Fyysisen kehon todellisia vaikutussuhteita ihmisen käytökseen on kuitenkin vaikea todeta, sillä aiheesta kysymys biologisen ja sosiaalisen vaikutuksen eroista on kiistanalainen ja tutkijoilla on aiheesta erimielisyyksiä (Määttä & Turunen 1991, 65; Hyyppä 1995, 24).

Judith Butlerin ajatus sukupuolesta on yhteneväinen Stuart Hallin määrittelemän postmodernin subjektin kanssa. Hallin mukaan se on käsitteellistetty subjektiksi, jolla ei ole kiinteää, olemuksellista tai pysyvää identiteettiä. Identiteetti ei ole biologisesti vaan historiallisesti määrittynyt, ja se muotoutuu ja muokkautuu jatkuvassa suhteessa niihin tapoihin, joilla meitä representoidaan tai meitä

puhutellaan meitä ympäröivissä kulttuurisissa järjestelmissä. Subjekti ottaa eri identiteettejä eri aikoina, eikä ole mitään eheää "minää", jonka ympärille nämä identiteetit ryhmittäisivät yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Ristiriitaiset ja eri suuntaan tempoilevat identiteetit aiheuttavat sen, että identifikaatiomme vaihtelevat jatkuvasti. (Hall 1999, 23.)

Hallin mukaan täysin yhteneväinen, loppuunsaatettu ja johdonmukainen identiteetti ei ole mahdollinen, ja jos yksilö kokee, että hänen identiteettinsä olisi yhtenäinen koko elämän ajalta, on syy siinä, että tämä on rakentanut itselleen siitä lohduttavan tarinan tai minä-kertomuksen. Merkitysten ja kulttuuristen representaatio järjestelmien lisääntyessä kohtaamme mahdollisten identiteettien moneuden, jossa tunnemme voivamme ainakin tilapäisesti identifioitua mihin tahansa identiteettiin. (Hall 1999, 23.) Samoin oppilaiden sukupuoli, ei myöskään muut identiteetin osat ole muuttumattomia, vaan niissä näkyy kulttuurisen järjestelmän jatkuva vuorovaikutus.

Näin ollen sukupuoli samoin kuin identiteetti nähdään postmodernin ajan ihmistieteissä syntyvän pitkälti sosiaalisissa käytännöissä. Stuart Hallin ajatusta identiteetin rakentumisesta tukee Bronwyn Daviesin ja Rom Harrén ajatus, jonka mukaan pyrimme luomaan yhtenäisen tarinan itsestämme ja uskomme "minän" olevan omaa tuotantoamme. Subjektia ei kuitenkaan väitetä passiiviseksi, vaan toimijaksi, jonka subjektiuus ei kuitenkaan rakennu autonomisesti. (Davies & Harré 1990, 46; Jokinen ja Juhila 1991, 20.) Bronwyn Daviesin mukaan maskuliinisuus ja feminiinisyys eivät ole yksilön luontaisia ominaisuuksia, vaan ne nousevat sosiaalisista käytännöistä. Yhteisömmä jäsenenä pidämme hallussamme yhteisössä rakentuneen "tiedon" sukupuolista. Samalla kuin lapset oppivat yhteisönsä diskursiivisia käytäntöjä, he oppivat paikantamaan itsensä joko mieheksi tai naiseksi yhteiskuntajärjestyksen vaatiessa heiltä tunnistettavissa olevaa identiteettiä. (Davies 1989, 13.)

Vaikka identiteetti ei ole tutkimukseni keskeisenä kohteena, sitoudun sosiologiassa vallalla olevaan teoriaan identiteetistä ja ryhmään kuulumisesta, ja ajattelen tutkimukseen osallistuvien 5.luokkalaisten toimivan tämän identiteettiteorian mukaisesti. Tutkimuksessani taustalla vaikuttavilla tutkimusperinteillä on myös sävyeroja. Suvi Ronkaisen yksi ero on löydettävissä siinä, että kun postmodernissa naistutkimuksessa sukupuoli nähdään performanssina, on se sosiokonstruktioisissa ja etnomenologiassa nähty tehtynä, joko lukkiutuneena rutiinina tai sosiaalisena statuksena, jota tehdään joka päivä

institutionalisoituneissa käytännöissä ja vuorovaikutuksessa usealla tasolla samanaikaisesti (Ronkainen 1999, 66).

Tutkielman aikana olenkin joutunut pohtimaan sitä, kuinka vapaita todella olemme sukupuolen esittämisen suhteen. Puheessa esittämisestä ja performatiivisuudesta sukupuolen luonne on enemmän hetkittäinen ja sattumanvarainen, kun taas sukupuolen rakentaminen tuntuu vaativan pidempiaikaisia sitoutumisia ja automaatioita. Olen myös pohtinut eri tutkimusalojen teoriaperinteiden suhdetta omaan tutkimukseeni, samoin kuin menetelmäpuolella käytin paljon aikaani hahmottamaan diskurssianalyysin laajasta kentästä omaa polkuani. Selkeä yhteinen linjaus on kuitenkin se, että se mitä olemme, oli kyse sukupuolesta tai identiteetistä, ei ole riippumaton ympäristöstämme. Ruumiin olemassaoloa en kiellä, mutta se ei ole tutkimukseni kohteena.

Vaikka sukupuolen kaksinapaisuus ja yhteinen kokemus ovat sukupuolen-tutkimuksessa kuopatut, elävät tutkimukseni viidesluokkalaiset oppilaat edelleen sitä todellisuutta, jossa heidät on jo synnytyslaitoksella luokiteltu tytöiksi ja pojiksi ulkoisten sukupuolielinten perusteella. Suomessa myös intersukupuolinen lapsi luokitellaan pian syntymän jälkeen jompaankumpaan sukupuoleen ulkoisten sukupuolielinten epäselvyydestä huolimatta (Pimenoff 2006, 181). Tämän vuoksi täysin sukupuolettomana esiintyminen on koululaisella lähes mahdotonta.

Tämän ajatuksen tukema päädyin siihen, että aineistoa varten oppilaat ympyröivät vastauspapereihin omaksi sukupuolekseen tytön tai pojan. Ajatus kolmannesta vaihtoehdosta pyöri aluksi mielessäni. Rajoittamalla oppilaan rastittamismahdollisuudet kahteen, toimisi oma kirjoituspyyntöni osana Bronwyn Davisin (1989, 13) mainitsemaa yhteiskuntaa, joka vaatii jäseniltään tunnistettavissa olevan identiteetit jatkaen näin kahden sukupuolen jatkumoa. Luovuin kolmannesta vaihtoehdosta kuitenkin siksi, että pelkäsin itse aineistonkeruun vaarantuvan. Vaihtoehtojen lisääminen olisi suurimmassa osassa vastaajia herättänyt ihmettelyä ja huvittuneisuutta, joka olisi voinut johtaa humoristisiin vastauksiin.

Oppilaan sukupuolen ja iän kysyminen saattoi vaikuttaa tekstiin. Oppilas saattoi mahdollisesti tiedostaa, että heidän merkitsemänsä sukupuoli voisi vaikuttaa myös minun lukemiseeni. Teresa de Lauretiksen mukaan hakulomakkeet, joihin vastaajat rastittavat M tai N vaihtoehdot, siirtävät vastaajat rastittamishetkellä osaksi sukupuolijärjestelmää. N-kirjaimen itsensä merkinnyt vastaaja astuu osaksi yhteiskunnallisia sukupuolen suhteita ja syntyy sukupuolisena naisena. Sen lisäksi,

että muut pitävät vastaajaa naisena, vastaaja myös itse esittelee itsensä naisena. (de Lauretis 2004, 51.) Uskon, että samaan myös omien vastaajien kohdalla, mutta Lauretiksen ajattelusta poiketen näen, ettei M- kirjaimen, tässä tapauksessa *poika – vaihtoehdon*, rastittaminen ollut sen rastittaneille vastaajille yhdentekevää. Vaihtoehdot olivat vastauslomakkeessa tarjottuna tavasta poiketen niin, että vaihtoehto tyttö oli vasemmalla ja vaihtoehto poika oikealla. Tein tämän vaihtelun vuoksi, eikä kukaan vastaaja siitä huomauttanut.

Tuotettu tekstiä ei voi lukea oppilaiden todellisina mielipiteinä tai käsityksinä sukupuolesta, mutta tekstien kautta on mahdollista lähestyä niitä merkityksiä ja merkitysrakenteita, joita sukupuoleen kulttuurissamme liitetään. Tarinan kirjoittajien sukupuolittaminen tytöiksi ja pojiksi voi myös näkyä kaksinapaisuuden toistamisena. Vaarana on tällöin tehdä johtopäätöksiä muutaman saman sukupuolen edustajan samankaltaisista merkityksenannoista, koko tytöiksi tai pojiksi sukupuolitettua joukkoa koskevaksi ilmiöksi. Tutkimukseni pyrkii olemaan osa tutkimussuuntaan, jonka tarkoituksena on purkaa käsitystä sukupuolesta *olemuksena*: biologiasta lähtöisin olevana ominaisuutena ja valmiiksi annettuna asiantilana. (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 18.)

Sukupuoli on ymmärretty aiemmin rooleina ja tämä heijastui myös omassa kandidaatin tutkielmassani. Jos sukupuolesta puhutaan roolina, se näyttäytyy helposti olemisena: meillä on sukupuoli tai olemme jotain sukupuolta, jonka mukaisesti tai jota vastaan toimimme. Tämän ajattelun takana paistaa edelleen vahvasti sex ja gender – ajattelu. Uusin tutkimus näkee sukupuolen erityisesti Judith Butlerin vaikutuksesta pikemminkin ei-annettuna tekemisenä, joka rakentuu toiminnassa ja teoissa. (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 17.)

Koska aiempi tutkimus osoittaa koulun vahvaa piiloista sukupuolittuneisuutta, on syytä epäillä, että kirjoittajien asemaan ja sen myötä asenteisiin kouluyhteisössä vaikuttaa se sukupuoli, johon oppilas liitetään oppilaiden ja koulunhenkilökunnan taholta. Tämän vuoksi tahdoin ottaa huomioon myös sen sukupuolen, johon tarinan kirjoittajat kouluyhteisössä tullaan miellettyksi tai asetetuksi huolimatta siitä, millainen oppilaan oma sukupuoli-identiteetti on. Sukupuolen lisäksi myös oppilaan luokka-asema, perhesuhteet, perhe, elämänkatsomus sekä monet muut asiat ovat suhteessa syntyviin teksteihin, eikä niiden syysuhteita voida etsiä. Otsikoksi valitsemani lause eräästä kirjoitelmasta olisi ilman tietoa kirjoittajan sukupuolesta saattanut jäädä merkitykseltään erilaiseksi. Ilman tietoa oppilaan sukupuolesta olisin varmaan olettanut kirjoittajan olevan varmemmin tyttö kuin poika.

3.2 Subjektipositio

Diskurssianalyysissa toimijat, subjektit, nähdään syntyvän diskursiivisissa käytännöissä ja niiden rakentumisessa käytetään käsitettä subjektipositio. Käsitteellä ei tarkoiteta yhtä yhtenäistä ja luonnollista henkilöä, vaan erilaisia subjektipositioita, joita yhdellä henkilöllä voi olla eri tilanteissa. (Jokinen ja Juhila 1991, 19.) Suvi Ronkaisen mukaan subjektipositio voi ymmärtää tilanteisina identiteetteinä, minää kuvaavina kategorisointeina tai narratiivisina itsemäärittelyinä tai henkilöhaahmotelmina (Ronkainen 1999, 34–35).

Subjektipositioista puhutaan usein juuri silloin, kun analysoidaan toiminnan rajoituksia. Rajoitusten tarkastelu on tärkeää etenkin silloin, kun halutaan nähdä kuinka eri ihmisille mahdolliset positiot voivat lukkiutua eri tilanteissa. Opettajat ja oppilaat ottavat koulumaailmassa usein valmiiksi annetut positiot samalla tapaa kuten esimerkiksi lääkärit ja potilaat. Tällöin mielenkiintoista on se kuinka tällainen stabiilius tullaan tuottaneeksi. On kuitenkin tärkeää huomata, etteivät positiot ole ennalta määritellyjä paikkoja, joihin yksilöt asettuvat vaan ne tuotetaan sosiaalisissa käytännöissä. Ihmiset ovat merkityssysteemien sisällä ja osallisena, sekä lukijana, että luettuna (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993 39–40.) Erilaisten subjektipositioiden haltuun ottaminen on kulttuurisesti rajoittunutta ja osa positioista on helpommin saatavilla toisille (Wetherell & Potter 1992, 78).

Ymmärrän identiteetin subjektipositiota laajemmaksi, eräänlaiseksi yläkäsitteeksi. Näen tilanteisuuden ja häilyvyyden suurempana subjektipositioissa. Aineistoni ei ole kiinnostunut kirjoittajien itselleen mieltämästä identiteetistä tai identiteeteistä, eikä sitä olisi edes mahdollista tutkia tällä aineistolla. Syntyneiden tarinoiden ja tekstien kautta on kuitenkin mahdollista tutkia millaisia subjektipositioita kirjoittajat antavat itselleen, muille ja tarinan uudelle oppilaalle. Sosiaalisina toimijoina olemme koostelma erilaisia subjektiasemia, joilla ei ole ennalta määrättyä suhdetta toisiinsa, mutta, jotka kuitenkin saavat merkityksensä suhteessa toisiinsa kontekstisidonnaisesti, tilanteisesti ja merkitysvälitteisesti (Törrönen 2000, 243 ja 246.)

Jukka Törrösen mukaan subjektipositio rakentumiseen kommunikaatiossa vaikuttavat kategoriat, tarinalinjat ja asemoituminen. Teksteissä kertojat artikuloivat ja paikantavat arvojaan suhteessa muihin tekemällä erilaisia luokitteluja ja kategorisointeja. Tällaisen luokituksen ja kategorisoinnin avulla puhuja erottautuu ”muista”, rakentaen symbolista ”raja-aitaa” meidän ja muiden arvojen välille.

Törrönen nimittää subjektiaseman rakentumisen *spatiaaliseksi aspektiksi*. ”Meidän” ja ”muiden” välisessä kommunikaation seurauksena syntyneet arvot ja niiden kantamat sosiaaliset maailmat asettuvat historiallisiin jatkumoihin muodostamalla erityisiä tarinan linjoja. Tätä Törrönen puolestaan nimittää subjektiaseman rakentumisen *temporaaliseksi aspektiksi* (Törrönen 2000, 248–249; ks. myös Davies & Harré 1990, 47.)

Subjektiposition lisäksi diskurssianalyysin perinteessä puhutaan myös diskurssinkäyttäjistä. Se lähenee subjektipositiota, mutta tuo enemmän esiin ihmisen tavan määrittää itse itseään ja puhua kokemuksistaan erilaisin, joskus jopa ristiriitaisin tavoin. Diskurssinkäyttäjän resursseina ovat erilaiset identiteetit, joita hän pystyy muuttelmaan ja joiden avulla hän pystyy tuottamaan itsensä erilaisiin tilanteisiin. Käsitettä käytetään yleensä tutkittaessa kielen moninaisuutta (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 39–40.) Subjektiposition käsite soveltuu omaan tutkimukseeni paremmin, sillä teksteissä kirjoittajat eivät puhu omista kokemuksistaan eivätkä rakenna teksteissä selvästi omaa identiteettiään oppilaana, vaikkakin väistämättä ottavat myös itselleen erilaisia positioita. Sitä vastoin juuri koulukonteksti sekä sukupuoliuus voivat luoda tarinan oppilaalle sekä kirjoittajalle rajoituksia, joissa positiot ovat rajattuja. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 40.)

3.3 Sukupuolistereotyytiat

Stereotyyppittämislä tarkoitetaan tapaa havaita yhtäläisyyksiä tietyn ryhmän jäsenten välillä silloinkin, kun niitä ei ole ja eroja suhteessa muihin ryhmiin, silloinkin kun niitä ei ole. Karmela Liebkindin mukaan kaikki luokitteluja muodostavat käsitteemme jakavat maailmaamme poissulkeviin käsitteisiin. Puhumme esimerkiksi valko- ja tummaihoisista, vaikka ihmiset jakaantuvat ihon värin perusteella hyvinkin moniasteiselle. (Liebkind 1988, 76–77.) Psykologit arvelevat ihmisen stereotyyppittävän ympäristöään luodakseen turvallisuutta. Yksinkertaistettuna miehiin liittyvät stereotyytiat nähdään välineellisenä, pyrkimyksenä saavuttaa jotain, kun taas naisiin liittyvät stereotyytiat ovat ilmauksellisia liittyen tunteisiin ja ihmissuhteisiin. (Hyypä 1995, 20.)

Sama linja näyttää pätevän myös koulumaailmassa. Poikien ominaisuuksiksi luokitellaan usein kovuus, aggressiivisuus ja luovuus, kun tyttöihin taas liitetään lempeys, verbaalinen lahjakkuus ja auttavaisuus (Delamont 1990, 22). Kulttuurissamme elää vahva ajatus passiivisesta naiseudesta ja aktiivisesta mieheydestä. Poikaoppilaat nähdään aktiivisina, liikkuvina sekä rajoja rikkovina, kun taas tyttöoppilaat vastakohtaisesti paikallaan pysyvinä, säilyttävinä, rajoittavina, tukahduttavina ja passiivisina. (Lahti 1992, 21–20.) Naiseus ja mieheys muodostuvat toisiaan poissulkeviksi kategorioiksi, jotka lasten on kasvaessaan rakennettava. Samalla he tiedostavat, että heiltä odotetaan jompaakumpaa sukupuolta. Kategoriat eivät kuitenkaan käytännössä ole niin mustavalkoisia, vaan ne ovat myös suhteellisia. Ääripäiden välillä on eräänlainen jatkumo vaihtoehtoja ja harmaita alueita kuten androgynisyys. Lapset kohtaavat useita jännitteitä ja heillä on itse asiassa useampia mahdollisuuksia. (Gordon ja Lahelma 1992, 324.)

Tarja Tolonen on tutkinut, kuinka näkyminen, kuuluminen ja oleminen ovat tytöille ja pojille koulussa sallittua, seuraamalla kahta yhdeksättä luokkaa, sekä haastatteleamalla näiden luokkien oppilaita. Tolonen jakoi tutkimuksessaan hiljaisen tytön, äänekkään tytön, äänekkään pojan ja hiljaisen pojan stereotyytit, joiden avulla tytöt ja pojat sijoitetaan kulttuuriseen jatkumoon. (Tolonen 2001, 97.) Vaikka Tolosen tutkimuksen kohderyhmä on iältään muutaman vuoden omaa kohderyhmääni vanhempaa ja sijoittunut yläasteelle, on hyvin mahdollista, että hänen kuvaamansa stereotyytiat vaikuttavat koulumaailmassa myös laajemmin.

Hiljaisen tytön stereotyyppinen kuva on usein passiivinen ja kiltti. Hänen oletetaan menestyvän koulussa, koska hän on ahkera, ei lahjakas. Hiljaisten tyttöjen koetaan olevan niitä, joille koulumaailma on tehty ja joilla menee hyvin – toisin kuin levottomilla pojilla, joilla on kouluvaikeuksia ja joista kuuluu kantaa huolta. Vaikka hiljaisen tytön käytöksestä syntyvä stereotyyppinen kuva on ihanteellinen luokan työrauhan kannalta, hänen toimintatyyliään ei arvosteta. (Tolonen 2001, 97.)

Äänekkään pojan stereotyyppinen kuva on eloisa, persoonallinen ja toisinaan myös häiriköivä. Änekäs poika on positiivinen hahmo, luokan ”velikulka” sekä huumorityyppi, jolta odotetaan änekkästä tarinointia. Hän toimii epävirallisena vaihtoehtona koulun tylsyyteen. Änekäs poika on sosiaalisissa suhteissa arvostettu ja häntä kuunnellaan. Hän ei välttämättä menesty koulussa, mutta häntä pidetään lahjakkaana, joka hukkaa älykkyytensä ”säheltämällä”. Epävirallisesti hänen valitsemaansa koulukäytntistrategiaan liitetään romantisoitua kapinallisuutta ja karismaattisuutta. Virallisissa mittelöissä änekkään pojan pärjäämättömyys aiheuttaa huolta ja paniikkia ”poikien koulukäynnistä ja menestyksestä”. (Tolonen 2001, 97–98.)

Näiden kahden stereotyypin rinnalle Tolonen nostaa vielä puheliaan tytön ja hiljaisen pojan stereotyypit. *Puhelias tyttö* näyttäytyy tyypillisen hiljaisen tytön rinnalla kummajaisena. Toisaalta hän tukee käsitystä juoruilevasta ja liikaa puhuvasta naisesta. Hän on kuitenkin tyttönä ihanteellinen: eläväinen ja sosiaalisesti lahjakas. Puhelias tyttö edustaa Tolosen mukaan myös viime vuosina syntynyttä ”uusi tyttö” termiä, jolla kuvataan uutta kulttuurista tyttöyden mallia. Puheliaan tytön äänenkäyttöä ei kuitenkaan palkita sosiaalisesti kuten änekkään pojan. Hänen äänenkäyttönsä nähdään helposti koulussa liiallisena ja ongelmallisena. (Tolonen 2001, 98.)

Tolosen teorian *hiljainen poika* ei edusta ihanteellista poikuutta sosiaalisena toimijana eikä myöskään kulttuurisen miehisyyden kannalta. Hiljainen poika unohtetaan usein ja hänen oletetaan olevan änekkästä poikaa arempi, sosiaalisesti taitamattomampi ja ruumiillisesti hitaampi. Hiljaiseen poikaan saatetaan liittää myös naisellisuutta sekä hikipinkoisuutta ja tietokone-nörttiyttä. Sosiaalisesti hän kuuluu niihin, joita ei kuunnella ja joilla ei ole riittävästi charismaa pärjätä konfliktitilanteissa. (Tolonen 2001, 98.) Hiljaisen pojan stereotypian ongelmallisuus selittyy stereotyyppien arvostuseroissa. Arvostuserot heijastavat sukupuolisen järjestelmän vallanjakoa. Maskuliinisuus on arvostetumpaa, jonka

vuoksi tyttömäinen poika nähdään ongelmallisempänä kuin poikamainen tyttö. (Gordon ja Lahelma 1992, 325–326.)

4 Sukupuoli koulussa: Neutraalina pidetty opetussuunnitelma ja sukupuolittunut käytäntö

Etnografista koulututkimusta tehnyt Tarja Tolonen erottelee koulun tilana kolmeen osaan: *fyysiseen kouluun* (tilan, liikkeen, ajan, äänen ja ruumiillisuuden säätely), *viralliseen kouluun* (koulun asiakirjoissa ja opetussuunnitelmassa määritelty ohjattu koulun toiminta sekä materiaali), sekä *informaaliin kouluun* (kaikkea epävirallista vuorovaikutusta oppitunneilla ja niiden ulkopuolella) (Tolonen 2001, 77–78). Purkaessani omaa aineistoani huomasin Tolosen ajatuksen koulun eri tiloista sopivan myös siihen. Tässä kyseisessä luvussa tarkastelen *millaista sukupuolta* tarinoissa rakennetaan tai tullaan rakentaneeksi. Ohjaavien apukysymysten myötä oppilaiden tarinoissa syntyi paljon erilaista oppilaana olemista (käytös, huolellisuus, osallistuminen, kiinnostus ja lahjakkuus). Näiden teemojen kautta korostui erityisesti Tolosen teorian *virallinen koulu*, jonka vaikutus on huomattavissa oppilaiden sanavalinnoissa. Useissa tarinoissa käytettiin sanaa *aktiivinen*, joka viestii siitä, että oppilaat ovat tietoisia koulun arviointikäytännöistä ja kykenevät tarkastelemaan omaa ja toistensa toimintaa sen kautta.

Viidennessä luvussa tarkastelussa on kysymys siitä, miten sukupuolta rakennetaan ja tullaan rakentaneeksi. Analyysin loppuvaiheessa huomasin tämän olevan pitkälti osa Tolosen kuvaamaa *informaalia koulua*, eli epävirallista koulua. Koulumaailman sosiaaliseen ja fyysiseen järjestykseen vaikuttaa oppilaiden vertailu ja arviointi, joka ovat selvästi osa aineiston tarinoita. Koulun virallisen arvioinnin lisäksi oppilaiden keskinäinen epävirallinen kulttuuri perustuu järjestäytymiselle, ulossulkemiselle, liittymisille ja kilpailulle. (Tolonen 2002, 105.) Havaintoni Tolosen teorian yhteydestä omaan aineistoni analyysiin ei tarkoita, etteikö liukumista näiden kolmen koulun välillä tapahtuisi, sillä Tolosen mukaan myös koulun arjessa nämä tasot kietoutuivat toisiinsa olemalla päällekkäisiä, mutta samalla osittain vastakkaisia (Tolonen 2001, 78).

4.1 Sukupuoli tilassa ja äänissä

Tutkijat näkevät suomalainen koululaitoksen näennäisesti sukupuolineutraalina. Opetussuunnitelma-asiakirjat ovat kirjoitettu niin, ettei sukupuolella näyttäisi olevan merkitystä. (Lampela 1995, 6; Lahelma 1992, 117.) Sukupuolen on kuitenkin havaittu vahvasti organisoivan kouluelämää (Metso 1992, 273). Tutkimusten mukaan opettajat uskovat toimivansa korostamatta oppilaan sukupuolta, mutta siitä huolimatta he suhtautuvat tyttöihin ja poikiin erilailla. Kun sukupuolta ei oteta huomioon ja se yritetään häivyttää, sen sanotaan vaikuttavan opettajien ajatteluun tiedostamatta, jo johdannossa mainitun piilo-opetussuunnitelman kautta (Lampela 1995, 7; Lahelma, 1992, 46; Jakku-Sihvonen, Lindström & Lipsanen 1996, 234.)

Sukupuolten välinen rajanteko korostuu erityisesti ryhmäjaossa. Sukupuoleen perustuvaa jakoperustetta pidetään koulussa itsestäänselvyytenä, eikä sitä juuri kyseenalaisteta. (Lindroos 1997, 171.) Barrie Thorne mukaan sekaryhmiä hyödynnetään istumajärjestyksissä ja ryhmätöissä usein juuri järjestyksen ylläpitämiseksi. Sukupuolisuutta hyödynnetään myös kurinpidossa. Oppilaan häiritsevää käytöstä saatetaan säädellä uhkailemalla siirtoa vastakkaisen sukupuolen läheisyyteen. (Thorne 1993, 39.) Opettajalla on istumajärjestyksen kautta valta vaikuttaa luokan dynamiikkaan. Sukupuolierottelu ei kuitenkaan ole vain opettajan käsissä. Silloin kun oppilaat saavat itse valita istumapaikkansa luokka jakaantuu hyvin usein tyttöjen ja poikien puoliskoihin. Tästä jaosta käytetään usein nimitystä lasiseinä. (Tolonen 2001, 33,8;. Aapola 1999; Barrie Thorne 1993 63–88.)

Sukupuolen fyysisen ja tilallisen erottelun lisäksi jakoa tehdään myös puheen kautta. Luokahuonetilanteissa opettajat puhuvat usein tytöistä ja pojista. Kategorisointia käytetään jopa tilanteissa, joissa puheenkohteena on vain yksi tai muutama oppilas. Tytön ja *pojan* kulttuuriset kategoriat hahmotetaan erilaisiksi ja kun opettajat käyttävät ryhmänimityksiä puhutellessaan oppilaita, he tahtomattaan rakentavat näitä kategorioita. (Tainio 2009, 163–165.) Jos opettaja toistuvasti ilmoittaa luokan poikien metelöivän liikaa, vaikka hän tarkoittaisi tällä vain yhtä tai muutamaa oppilasta, vahvistaa hän mielikuvaa metelöivistä pojista. Myös opettajan ja oppilaiden väliset epäviralliset keskustelut, esimerkiksi luokahuoneen vitsit, voivat vahvistaa stereotyyppistä sukupuoliäjättelua (Delamont 1990, 64).

Opettajien voi olla vaikea tiedostaa ja purkaa eriarvoistavia käytäntöjä, koska ne toteutuvat opetussuunnitelman kaikilla alueilla (Lampela 1995, 6). Opettajan

toiminnan lisäksi oppilaiden oma toiminta ja koko koulukulttuuri uusintavat perinteistä sukupuolijärjestelmää, jonka katsotaan heijastuvan myöhemmin muun muassa yhteiskunnan työnjakoon (Lampela 1995, 6). Myös oppikirjojen ja muun oppimateriaalin on havaittu toistavan stereotyyppisiä käsityksiä sukupuolten yhteiskunnallisista rooleista (Huttunen & Happonen 1974, 42; Palmu 1992).

Sukupuolen yhteyttä oppilaiden koulumenestykseen ja koulussa viihtymiseen on myös tutkittu ahkerasti. Opetushallituksen vuonna 1996 teettämän tutkimuksen mukaan yhdeksäsluokkalaiset tytöt viihtyvät koulussa poikia paremmin. Suurimmat erot olivat väittämässä ”käyn koulua mielelläni” (tytöt 62 % ja pojat 47 %) ja ”oppiminen on mukavaa”. (Jakku-Sihvonen 1996, 246.) Ero on mielenkiintoinen, kun sitä vertaa tutkimuksiin, joiden mukaan pojat saivat luokahuoneessa enemmän huomiota ja opettajat pitäisivät poikia älykkäämpinä ja mielenkiintoisempina oppilaina kuin tyttöjä. Tytöt menestyvät koulussa keskimäärin poikia paremmin ja tämä on nostanut pojat keskustelun huolenaiheeksi. Poikien tyttöjä keskimääräisesti huonommalle menestykselle on etsitty syitä koulun pedagogiikasta ja käytännöistä sekä naisvaltaisesta² opettajakunnasta. (Gordon 1992, 5; Lahelma 2009, 137.)

Tuula Gordonin mukaan tyttöjen koulumenestys joutuu kuitenkin kyseenalaiseksi, kun tarkastellaan sukupuolittunutta työelämään ja korkeiden asemien miesenemmistöä (Gordon 1992, 5). Elina Lahelma kiinnittää huomion siihen, että tietty julkinen keskustelua esimerkiksi huoli ”poikien huonosta koulumenestyksestä”, saattaa aiheuttaa sen, että huonosti menestyvät tytöt unohdetaan keskustelussa (Lahelma 2009, 145). Lahelma myös kritisoi sukupuolen keskeisyyttä taustamuuttujana koulumenestystä tutkittaessa sekä Opetushallituksen selvityksissä kuin myös kansainvälisissä mittareissa. Kun muita eroja ei sukupuolen lisäksi huomioida, ei esille tuoda esimerkiksi työväenluokkaisten tai maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestystä. (Lahelma 2009, 139.)

Huoli poikien suoriutumisesta osoittaa, että keskustelussa sukupuolesta ja koulusta ajaudutaan helposti sukupuolisotaan, jossa kiistellään häviäjistä ja voittajista (Jauhinen 2009, 105). Oma tutkimukseni tehtävä ei ole etsiä uhreja tai voittajia, vaan tutkia sukupuolisuuden ilmenemistä oppilaiden teksteissä. Tiedostan

² Koulujen naisistuminen pitää tilastojen mukaan paikkaansa. Naiset muodostavat selkeän enemmistön luokanopettajissa ja esiluokanopettajissa (vuonna 2008 n. 75 %). Rehtoreista pieni enemmistö on edelleen miehiä (vuonna 2008 n. 58 %), mutta naisten suhteellinen osuus on tälläkin saralla noussut edellisistä vuosista. (Opetushallitus, 2009.)

kuitenkin sen, että piilo-opetussuunnitelma vaikuttaa koulussa jokaisen yksilön toimintaan, joko mahdollistaen ja rajoittaen. Sukupuoli ei toki ole ainoa koulun ylläpitävä erontekijä, vaan (esimerkiksi) myös kronologiseen ikään sidottu ikäjärjestys jäsentää selvästi sekä koulun institutionaalista organisaatiota että myös informaaleja suhteita. Virallisten opetusryhmien lisäksi ikä erottelee oppilaita myös vertaisryhmiin, jossa jopa alle vuoden ikäeroa saatetaan pitää ongelmallisena. (Aapola 1999, 243.)

4.2 Sukupuoleen kohdistetut odotukset

Tutkimuksia oppilaiden sukupuolistereotyyppioista löytyi melko vähän, joten hyödynnän vertailussa myös tutkimuksia, joissa on tutkittu opettajien suhtautumista oppilaiden sukupuoleen. Tietojen ja taitojen välittämisen lisäksi koulu pyrkii piilo-opetussuunnitelman kautta ohjaamaan oppilaita kuriin, passiivisuuteen ja tottelevaisuuteen, olemaan tarkkaavaisia ja odottamaan, unohtamaan oma kokemusmaailmassa ja alistumaan opettajan näkymättömään auktoriteettiin (Metso 1992, 271–272). Kuten jo aikaisemmassa kappaleessa tuli ilmi, useat tutkimukset ovat osoittaneet opettajien kohtelevan oppilaita eri tavalla sukupuolen mukaan, vaikkakin tiedostamatta. (Mm. Lampela 1995, 7 Lahelma, 1992, 46, Jakku-Sihvonen ym. 1996, 234.) Sen lisäksi, että koulussa tehdään erotteluja siitä millaisia tytöt ovat ja millaisia pojat ovat, on olemassa jako kunnollisiin oppilaisiin ja niihin toisiin (Vuorikoski 2003, 141). Opettajan omat käsitykset ovat merkittäviä, sillä hän rakentaa sukupuolta aktiivisesti luokkahuoneessaan puheensa ja tekojensa kautta (Salo 1995, 6).

Kristiina Lampelan tutkimuksen mukaan opettajat uskovat poikien tarvitsevan enemmän toiminnallisuutta ja varsinkin naisopettajien mielestä pojat vaativat opettajaltaan enemmän. Tyttöjä pidetään tunnollisempina ja kiltimpinä, kuin poikia ja poikien koettiin häiritsevän enemmän oppitunteja. Osa opettajista korosti myös sukupuolten kiinnostuksen kohteiden erilaisuutta. (Lampela 1995, 7.)

Tutkimusten mukaan näyttää siltä, että pojat myös odotusten mukaisesti ottavat tai saavat tyttöjä useammin luokkatilanteessa aktiivisen roolin, tyttöjen toimiessa sivustaseuraajina (Einarsson & Hultman 1992, 231; Leiwo 1989, 61; Saarnivaara 1988, 2). Eri maissa tehtyjen tutkimusten perusteella tytöillä on vähemmän vuorovaikutusta opettajan kanssa kuin pojilla. Pojat sekä näkyvät että kuuluvat

enemmän siksi, että he vaativat huomiota itselleen, mutta myös siksi, että opettajat käyttävät heihin enemmän aikaa. Pojat saavat enemmän vapauksia sekä opettajan huomion ja palautteen, niin negatiivisessa kuin positiivisessa muodossa. (Metso 1992, 272; Lampela 1995, 7.) Pojat myös saavat vaativimmat ja hauskimmat kysymykset ja tehtävät, ja tytöt pääsevät esiin vasta silloin, kun aiheet eivät kiinnosta poikia (Lahelma & Gordon 1999, 97).

Kristiina Lampelan tutkimuksessa nousi esiin myös arvostuseroja. Opettajat pitivät poikien työskentely- ja toimintatapoja tyttöjen toimintatapoja arvokkaampina. Lisäksi poikiin liitettyjä negatiivisia määreitä, kuten laiskuutta, vilkkautta ja liikaa toiminnallisuutta, pyrittiin ymmärtämään. Tyttöjen toimintatapoja taas pidettiin usein ulkoa opetteluna ja pyrkimyksenä miellyttää opettajaa, kun taas poikia pidettiin itsenäisempinä ja heillä oletettiin olevan parempi kyky ymmärtää ja käyttää tietoa. (Lampela 1995, 70–71; ks. Jakku-Sihvonen ym. 1996, 234.)

Marjatta Tarmo on tutkinut 1.-6.luokkalaisten käsityksiä sukupuolesta tutkimuksessaan tavallinen tyttö ja tavallinen poika. Tarmo havaitsi oppilaiden kirjoitelmissa myös poikkeuksia, mutta samalla niistä löytyi myös paljon sukupuoliin liittyviä yleistyksiä. Tavallista tyttöä kuvattiin enemmän toimintarutiinien ja velvollisuuksien valossa kuin tavallista poikaa, jota taas kuvattiin enemmän työskentelytapojen valossa. Molempia, sekä tavallista tyttöä että tavallista poikaa, vastaajat kuvasivat positiivisesti, mutta tyttöä halvennettiin poikaa useammin. (Tarmo 1989.) Vaikka Tarmon tutkimuksessa oppilaat kuvasivat tavallista poikaa positiivisessa valossa, tämä saattoi samalla olla myös sääntöjä rikkova, opetusta häiritsevä ja velvollisuutta välttelevä. Tarmon tutkimuksessa nousseet sisällöt tytöistä ja pojista olivat siis samansuuntaisia muissa tutkimuksissa esiin tulleiden sukupuoliroolien kanssa. Nainen/tyttö huolehtii velvollisuuksista, hoivaa, noudattaa sääntöjä, kun taas mies/poika on muun muassa urheiluun ja viihteeseen suuntautunut individualisti, joka voi poiketa normeista. (Tarmo 1989.)

Tarmon tutkimuksessa tuli esiin myös eroja tyttöjen ja poikien kirjoittamisen välillä. Kuvatessaan ikätoveriaan tytöt painottivat poikia enemmän sääntöjä, velvollisuuksia ja tunnepitoista suhtautumista – siis roolinsa mukaisia asioita. Pojat taas painottivat tyttöjä enemmän koulumenestystä, taitoja sekä ulkonäköä. Lisäksi pojat halvensivat ikätoveriaan tyttöjä enemmän. (Tarmo 1989, 70.) Tämän vaikutti siihen miksi päädyin myös omassa tutkimuksessani tarkkailemaan, vaihtelevatko merkityksenannot yhteisön kirjoittajalleen asettaman sukupuolituksen mukaisesti.

Keräsin oman aineistoni keväällä 2009 ja keväällä 2010. Viidesluokkalaisten kirjoittamia tarinoita uudesta oppilaasta kertyi molempina vuosina 39, eli lopullinen aineistoni koostui 78 kirjoitelmasta. Kirjoittajista tyttöjä oli 45 ja poikia 33. Tässä vaiheessa tarkastelen kirjoitelmina kuvausten eroja uudesta tyttöoppilaasta ja uudesta poikaoppilaasta kertovien tarinoiden välillä. Kirjoittajien sukupuolen vaikutusta tarinoihin tarkastelen vasta siinä vaiheessa kun seuraan enemmän sitä sukupuoli tarinoissa tuotetaan. Sattumalta tarinoita uudesta tyttöoppilaasta ja poikaoppilaasta kertyi molemmista 39.

Tekstin mukana on katkelmia tarinoista, ja joitakin tarinoita lainannut useammassakin kohdassa. Katkelman perässä oleva merkintä kertoo kirjoittajan, kuvitellun uuden oppilaan, esimerkiksi (Tyttö pojasta t.45), kertoo kirjoittajan merkinneen itsensä tytöksi ja hän on saanut kehyskertomuksen, jossa hän kirjoittaa pojasta. Tarinat olen numeroinut, joten t. 45, tarkoittaa tarinaa numerolla 45. Tein tämän siksi, jotta lukija pystyy seuraamaan, jos sama tarina toistuu esimerkkinä eri yhteydessä.

Välillä olen poistanut osan tekstistä, jolloin olen käyttänyt [- -] -merkkiä. Lihavoinnit tekstissä ovat minun lisäyksiäni ja ne ovat keino korostaa kohtia, joihin haluan kiinnittää lukijan huomion. **** - merkinnällä olen poistanut tekstistä pois esimerkiksi oppilaiden nimiä, huolimatta siitä ovatko ne olleet keksittyjen tai oikeiden henkilöiden nimiä. Tämän tein myös uuden oppilaan nimen kohdalla, sillä huomasin erään tytön nimen toistuvan niin monta kertaa, että epäilin tämän nimellä olevan jotain tekemistä kyseisen luokan kanssa. Oppilaat kirjoittavat uudesta oppilaasta kolmella eri tavalla. Osa kirjoittajista suosi hän -muotoa koko ajan, osa taas antoi uudelle oppilaalle nimen ja osa puhui oppilaasta uutena tyttönä tai uutena poikana.

4.3 Tuntiosallistuminen ja käytös: *moninaisen ja moniasteisen aktiivisuuden sekä yksinäisyyden repertuaarit*

Koulussa tehdään sukupuolierottelun lisäksi luokittelua siitä, millainen on kunnollinen oppilas. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että opettajat sallivat villin käytöksen ja oikeuden huudella sopimattomia paremmin poikien kohdalla, kun taas kunnollisten tyttöjen odotetaan olevan ahkeria ja tunnollisia. (Vuorikoski 2003, 141.) Tämän perusteella olisi mahdollista, että aineistossa tulisi esiin eroja hyvän tyttöoppilaan ja hyvän poikaoppilaan välillä. Sinikka Aapolan mukaan tyttöihin saatetaan suhtautua kurinpidollisesti lempeämmin, mutta heiltä odotetaan kiltimpää käytöstä. Puhe ”tyttöjen varhaisemmasta henkisestä kypsymisestä” saattaa olla tytöille ansa: sen perusteella heitä veloitetaan käyttäytymään vastuullisesti ja aikuismaisesti, kun taas poikien käytön saa olla vapaampaa. (Aapola 1991, 35.) Tuntiosallistumista kuvailtaa tarinoissa esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

”Hän on tunneilla hyvin aktiivinen ja kuuntelee opettajaa.” (uudesta tytöstä)

”Hän ei ole kovin aktiivinen.” (uudesta tytöstä)

”Hän viittaa monilla tunneilla.” (uudesta pojasta)

Tuntiosallistumisen määrittelyssä käytettiin tarinoissa usein sanaa aktiivinen sen eri muodoissa. Maarit Lindroosin mukaan aktiivisuus on piirre, jota hänen tutkimuksensa opettajat oppilaassa arvostivat, ja mainitsivat luokkansa aktiiviseksi oppilaaksi yleensä pojan (Lindroos 1997, 148). Myös Marjatta Tarmon aineistossa lapset kuvasivat tavallista tyttöä ensisijaisesti rauhalliseksi ja reippaaksi, joskus myös vilkkaaksi, kun taas tavallista poikaa villiksi ja vilkkaaksi, ja joskus myös rauhalliseksi. Keskimääräisesti poika sijoittui Tarmon tutkimuksessa aktiivisuuden dimensiolla tyttöä aktiivisemmän alueelle. (Tarmo 1989, 47.) Aineistoni tarinoissa sana aktiivinen ei ollut tällä tapaa sukupuolisidonnainen ja sitä käytettiin eräänlaisena määreenä eri muodoissa, kuten ”erittäin aktiivinen” ja ”ei niin aktiivinen”. Tämän lisäksi osallistumista määriteltiin myös uuden oppilaan viittaamistiheydellä, kuten ”viittaa paljon” ja ”viittaa joskus”.

Kandidaatintyössä käyttämäni taulukointi muuttui ongelmalliseksi aineiston kasvaessa keväällä 2010. Ongelmaksi muodostui se, miten hyvää tuntiosallistumista voidaan lopulta määritellä ja luokitella. Esimerkiksi parissa tarinassa oppilaan kerrottiin viittaavan paljon, vaikka vastaus olisikin väärä. Tällöin

osallistumista voisi kuvata aktiiviseksi, vaikkakaan kyse ei olisi hyvästä osaamisesta. Viittaamiseen liittyy tarinoissa myös ujous, sillä vähäistä viittaamista selitetään tarinoissa usein ujoudella, joka ei automaattisesti johda siihen, että oppilas ei pärjäisi muuten oppilaana. Seuraava katkelma osoittaa viittaamisen vaaroja ja oppilaan varovaisuutta vastata opettajan luokalle esittämiin kysymyksiin.

"Hän viittaa tunneilla aina kun tietää ja on varma, että tieto on oikea, koska ei halua tulla nauretuksi" (Tyttö kertoo tytöstä t.44)

Viittaaminen ei siis ole riskitöntä, mutta se ei ole ainut tarinoiden tuntiosallistumista kuvaava toiminta. Osallistumiseen ja aktiivisuuteen liittyy tarinoissa viittaamisen lisäksi myös *opetuksen seuraaminen* sekä siitä *kiinnostuminen*, sekä opettajan esittämiin kysymyksiin *vastaaminen*. Tarinoissa mainittu muu oppilaan puhe tunnilla liittyy esimerkiksi "kavereiden kanssa supisemiseen", "tunnilla kesken puhumiseen" tai "pölisemiseen": Nämä piirteet eivät yhdisty tarinoissa kaikista hiljaisimpiin ja ujoimpiin oppilaisiin, mutta yhtälailla sekä tyttöihin että poikiin. Joissain tarinoissa tavoiteltiin myös riittävää osallistumista, kuten seuraavassa katkelmassa.

"Hän viittaa tunneilla sopivan verran, niin kuin pitää." (Tyttö kertoo pojasta t.63)

Voidaan siis ajatella, että kirjoittajan mielestä aktiivinen viittaaminen ei tarkoita kaikkiin opettajan esittämiin kysymyksiin vastaamista, vaan tarinan uusi oppilas lukeutuu viittaamistiheydeltään sopivaan skaalaan. Osallistuminen voi vaihdella myös oppiainekohtaisesti, niin että oppilaan aktiivisuus voi olla korkeampaa tai matalampaa omien kiinnostusten mukaisesti.

*"***** on tosi ahkera oppilas ja viittaa aina kun tietää vastauksen. Tietenkin hän viittaa normaalia enemmän fysiikka-kemia ja historian tunnilla, koska ne ovat hänen lempiaineitaan" (Tyttö pojasta t.45)*

Tarinoissa tuli esille paljon vertailua, johon keskityn tarkemmin seuraavassa luvussa. Myös tuntiosallistuminen oli vertailun kohteena, ja tämän avulla kirjoittaja tulee tarinassa viestittäneeksi myös omaa oppilaana olemistaan.

"Hän osallistuu tunneilla 100 x paremmin kuin minä" (Poika tytöstä t.49)

Taulukko 1. on nähtävissä ne tuntiosallistumista kuvaavat tapaukset, jotka sopivat muodostamiini luokkiin. Vaikeinta luokittelua oli hyvän ja erittäin hyvän tuntiosallistumisen tulkinnan kanssa. "Hän on tunneilla aktiivinen" tai "hän viittaa usein", ilmaukset tulkitsin osaksi hyvää osallistumista kun taas esimerkiksi "Hän on

todella aktiivinen” tai ”Hän viittaa lähes jokaiseen kysymykseen” tulkitsin erittäin hyvän osallistumisen kategoriaan. Taulukon informaatioarvo ei ole kovin suuri muuta kuin sen osalta, että uuden tytön osallistuminen sijoittui vahvemmin hyvän ja erittäin hyvän osallistumien alueelle, kun taas vähäistä tai puuttuvaa osallistumista kuvattiin enemmän uuden pojan kohdalla. 87 % uudesta tytöistä kertovista tarinoista ja 58 % prosenttia uudesta pojasta kertovista sijoittuivat kahteen aktiivisimman osallistumisen luokkaan. Uuden tytön osittainen tai puuttuva tuntiosallistuminen taas on selvästi vähäisempää (13 %) kuin uuden pojan kohdalla (40 %). Lisäksi taulukko tuo ilmi sen, kuinka käsittelin aineistoa kandidaatin tutkielmassa. Lindroosin tutkimien opettajien ajatus poikien aktiivisuudesta ei siis päde oppilaiden tarinoissa.

Taulukko 1. Kuvitellun uuden oppilaan tuntiosallistuminen rovaniemeläisten viidesluokkalaisten kirjoitelmissa

Miten uusi oppilas osallistuu tunneilla	Uusi tyttö		Uusi poika	
	f	%	f	%
Ei osallistu tai vähäisesti	3	10	7	28
Osallistuu jonkin verran	1	3	3	12
Osallistuu hyvin	17	57	13	52
Osallistuu erittäin hyvin	9	30	2	8
Yhteensä	30	100	25	100

Taulukon ulkopuolelle jää kuitenkin tarinoiden eritavat kuvata osallistumista. Lisäksi joissain tarinoissa osallistumista ei mainittu. Seuraavissa tarinoissa uuden oppilaan osallistumisen ei tarkoiteta vain viittaamista.

”Hän on kiinnostunut tunneilla ja kuuntelee tarkasti opettajaa” (Tyttö tytöstä t.37)

”***** osallistuu kaikkeen mihin vain voi” (Tyttö tytöstä t.36)

”Hän rakastaa koulua. Joka ikinen tunti ***** oli viittaamassa ensimmäisten joukossa. [- -] Koulussa hän on aina kaikille ystävällinen ja rehti. Hänestä tuli meidän luokan mallioppilas. [- -] ***** ei tottele vain ja ainoata sääntöä ja se on pidä kypärä päässä kun pyöräilet” (Tyttö kirjoittaa tytöstä) (t.2)

Edellisessä uuden oppilaan osallistumisen ja innokkuuden määrään on korostettu selvästi sillä, että kirjoittaja on alleviivannut sanan rakastaa ja kertoo uuden oppilaan viittaavan aktiivisesti oppiaineesta huolimatta. Samalla kirjoittaja viestittää, että runsas viittaaminen, ystävällinen ja rehti käytös muita oppilaita kohtaa ovat niitä tekijöitä, jotka kuuluvat mallioppilaan käytökseen. Kirjoittaja tuo kuitenkin lopuksi esille yhden sääntörikkomuksen, johon oppilas kouluaikana sortuu, ja tämä oli pyöräilykypärän käyttämättä jättäminen. Maininta mallioppilaasta viestittää, siitä, että uuden tytön käytös luokassa muodostaa eräänlaisen mittapuun muille luokan oppilaille. Samalla tavalla kuin koulu instituutiona, näyttävät myös muut oppilaat odottavan toisiltaan tietynlaista käytöstä ja uuden oppilaan oletetaan olevan tästä tietoinen. Tämä tulee esiin kolmessa seuraavassa katkelmassa:

”Hän yrittää olla kaikille mahdollisimman mukava, että **sopeutuisi joukkoon**” (Poika kirjoittaa tytöstä) (t26)

”Hän käyttäytyy aluksi ehkä vähän omituisesti koska ei tunne vielä **koulun sääntöjä**, mutta ennen pitkään hän on tutustunut niihin” (Tyttö tytöstä t.25)

”Hänen entinen koulu oli ollut erilainen, mutta kyllä hän kaikkeen **tottui**” (Tyttö pojasta t.1)

”Hän käyttäytyy todella hyvin (**tekee siis mitä ope käskee**)” (Poika pojasta t.4)

Koulussa vallitsee siis tietynlainen käytäntö, ja teksteistä voi päätellä, että oppilaat ovat selvästi tietoisia koulukulttuurin mahdollisuuksista ja rajoitteista. Kirjoittajien tarinoissa voi havaita myös eroja koulujen välillä. Viimeisessä katkelmassa (t.4) tulee esille, että kirjoittaja pitää hyvässä käytöksessä keskeisenä opettajan tottelemisen. Opettajaa miellyttävä käytös liitettiin aiemmissa koulututkimuksissa kiltin tytöt stereotyyppiin, mutta esimerkkitarkentelussa se on yhdistetty uuteen poikaan. Saman tarinan pojalla kerrotaan muun muassa olevan paljon kavereita ja kirjoittaja kertoo tämän olevan matikan lisäksi myös erittäin hyvä liikunnassa. Ahkeran läksyjen teon lisäksi oppilas kuuntelee tunnilla, vaikka välillä saattaa

”supista kaverilleen”. Oppilas ei tällöin lukeudu myöskään Tolosen määrittelemän hiljaisen nörttipojan stereotyyppiin. Hyvän osallistumisen ja käytöksen voi tarinoissa nähdä edelleen liittyvät vahvemmin uusista tytöistä kertoviin tarinoihin, mutta tarkastelemalla tarinoita tarkemmin on havaittavissa myös poikkeuksia. Erään pojan kerrotaan olevan käytävillä villimpi kuin luokassa (t. 60), mutta muuten tarinoissa viitataan hyvin vähän erittäin häiritsevää ja aggressiiviseen käytökseen.

Uuden oppilaan käytöksessä peilataan myös hänen suhdettaan muihin oppilaisiin. Seuraavasta katkelmasta kerrotaan paljon erään pojan suhteesta muuhun luokkaan ja olen poistanut lauseita, joissa kerrotaan muuten hänen koulunkäynnistään.

*”[- -] ja ystävällinen muita kohtaan. Hän ei esitä mitään kovista. [- -] ja käyttäytyy hyvin. Jos jotakuta kiusataan, poika auttaa ja suojelee sitä jota kiusataan. Monet tytöt pitävät hänestä. Poika on kaikkien kaveri. Poika **antaa** luokassa työrauhan. Kuitenkin joskus hänellä on huonojakin päiviä ja hän saattaa olla aika itsekäs ja ilkeä. (Tyttö kertoo pojasta t.42)*

Edellisessä tarinassa uudesta pojasta muodostuu luokan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa selvästi vahvasti vaikuttava persoona, jopa eräänlainen luokan poliisi, joka suuntaa valtansa luokan ilmapiiriä parantavaan suuntaan. Vallan käytöstä, kertoo myös kuitenkin myös viimeinen lause, jonka kirjoittaja on alleviivannut. Poika voi myös halutessaan huonoina päivinä muuttaa käytösmalliaan, ilman, että hänen asemansa kaikkien kaverina ja tyttöjen ihailun kohteena muuttuisi mihinkään. Marjatta Tarmon mukaan opettajat näkevät tyttöjen ja poikien kiltteyden eri tavalla. Tyttöjen pidetään määrällisesti kiltimpänä, mutta heidän kiltteyteen yhdistetään negatiivisia määreitä kuten mielistelyä ja rajoittuneisuutta. Tyttöjen kiltteyttä palkitaan ja heiltä odotetaan näkymättömyyttä, kuitenkin tämä näkymättömyys opettajissa myös kielteisiä sävyjä. Säännöistä poikkeavaa kiltteyttä, eli kilttiä oppilasta, joka pystyy silti rikkomaan sääntöjä, menettämättä kiltteyttään opettajan silmissä, kuvattiin poikaoppilaiden kohdalla. (Tarmo 1992, 288.)

Muutamassa tarinassa uuteen poikaan liitetään mainintoja kovuudesta, esimerkiksi sanoilla ”hän on muka kovis” tai ”hän on kova mutta silti lempeä tytöille”. Sukupuolijärjestelmä käsitteellä viitataan usein sukupuoliseen vallanjakoon. Valtarakenteen keskiössä ovat miehet, jotka edustavat hegemonista maskuliniteettiä. Myös koulu on osa yhteiskunnan sukupuolijärjestelmää, ja koulussa vallitsee femininisoivia ja maskulinisoivia käytäntöjä. Pojat joutuvat

selvittelemään paikkaansa maskuliniteettien hierarkiassa ja tämän selvittelyn jännitteet heijastuvat koulun prosesseihin. Hierarkioista ulosastuminen on yksittäiselle pojalle mahdotonta, sillä se saattaisi merkitä yksinäisyyttä tai kiusaamisen kohteeksi joutumista. (Gordon ja Lahelma 1992, 320–32.) Aineistossani hegemonisen miehisyyden yhtenä merkinä voi nähdä tarinoissa uuden pojan kohdalla kiinnostus ja lahjakkuus liikunnassa. Erään tarinan poika, joka ei pärjännyt liikunnassa, ei myöskään ollut sosiaalisesti kovin suosittu.

Rauhallisuus tuodaan aineiston tarinoissa esiin positiivisena ominaisuutena, sekä uuden pojan, että uuden tytön kohdalla. Kohteliaisuudesta ja kohteliaista tavoista mainittiin myös monissa tarinoissa, liittyen sekä uuteen tyttöön ja poikaan. Edellisestä tarinan katkelmasta huolimatta muiden auttaminen tuli tarinoissa vahvemmin esille uuden tytön käytöksessä.

”Tyttö auttaa muita, jos joku ei osaa” (Poika kirjoittaa tytöstä, t.11)

”Hän on tosi aktiivinen ja auttavainen” (Poika tytöstä t.48)

*”**** on kiltti koulussa. Hän viittaa ahkerasti tunneilla mutta on välillä tuhma. Hänellä on yleensä läksyt tehtyinä.” (Poika tytöstä t.64)*

Maininnat ujoudesta ja yksinäisyydestä yhdistävät monia tarinoita niin tytöistä kuin pojista. Osaltaan tähän vaikuttaa varmasti se, että uusi oppilas tulee ryhmään kesken kaiken uutena ja kirjoittajat pohtivat väistämättä kuinka uuden oppilaan ryhmäytyminen onnistuu. Useimmat määreet yksinäisyydestä tai ujoudesta näyttäytyvät vain hetkellisinä piirteinä, ja ”vähän ujolla” oppilaan kohdalla on mainintoja ystävistä ja kavereista.

Tarja Tolosen mukaan hiljaisuus saa koulussa erilaisia merkityksiä virallisen koulun ja epävirallisen koulun puitteissa. Liika metelöinti saattaa tuottaa häirikön maineen opettajan silmissä, kun taas liika hiljaisuus voi tuottaa muiden oppilaiden silmissä opettajaa miellyttävän ”hikarin” maineen. Oppilaskulttuurin hikarin maineen merkitykset syntyvät peilauksesta virallisen koulun oppilasihanteeseen. Oppilaat tulkitsevat koulun virallisen koulun vaatimuksen hiljaisuudesta myös epävirallisen koulun tasolle ja he uskovat, että hiljaisuus edesauttaa hyvien numeroiden ja arvosanojen saannissa. Hiljaisuus saatetaan tulkita oppilaiden kesken hyväksi koulumenestykseksi ja käytökseksi. (Tolonen 1999, 140.) Liiallinen oppilaan hiljaisuus on ongelma myös virallisen koulun puolelta. Oppitilanteissa hiljaisuuden oppilaalta vaaditaan hiljaisuuden lisäksi myös oikeanlaista aktiivisuutta ja sopivaa

puheliaisuutta (Tolonen 1999, 142). Aineistoni tarinoissa liika hiljaisuus ei näyttäyty positiivisena piirteenä uuden tytön tai uuden pojan kohdalla.

"Hän on poissaoleva ja yksin. [- -] Myöhemmin hän alkaa saamaan kavereita."
(Poika pojasta t.54)

"Hän ei oikein viittaa tunneilla. Hän on hiljainen ja ujo. Mutta kun hän tutustuu enemmän meihin hän rohkenee." (Poika kertoo pojasta t.30)

Edellisen tarinan kohdalla on mahdollista, että myös tuntiaktiivisuus on aluksi kiinni uuden tilanteen tuomasta arkuudesta. *Yksinäisyyden ja ujouden -repertuaarit* jollain tapaa liittyvät useamman tarinan alkutilanteeseen joka kuitenkin monessa väistyy kun oppilas tutustuu luokkaan. Joissakin tilanteissa tämä ujouden ja erityisesti yksinäisyyden repertuaari jää kuitenkin pysyvämmäksi tilaksi, joka näyttäytyy negatiivisena. Poikkeuksen muodostavat yksinäisyyden repertuaarit, joissa yksinäisyys näyttäytyy tavoiteltavana tilana.

*"Hän on työskennellyt **mieluiten yksin**"* (Poika pojasta t. 60)

*"Ruokailussa hän **viihtyy paremmin yksin**, mutta joskus, jotkut menevät luokaltamme hänen pöytänsä, niin kuin tutustumaan"* (Tyttö kirjoittaa pojasta t.7)

*"Hän on aika ujo (..) **Hän viihtyy yksin** (...) eikä puhu paljon (..) Hän on väkillä aina yksin"* (Poika tytöstä t.77)

Yksin viihtyminen ja mieluinen yksinäisyys viestittävät itse valitusta yksinäisyydestä pikemmin kuin olosuhteen pakottamasta tilanteesta. Toisaalta kyse voi olla uuden oppilaan asenteesta tilanteelle, jossa hän joutuu kohtaamaan yksinäisyyttä.

"Hiljaisuudestaan huolimatta hän ei halua olla yksin ja kirjojen lukemista hän vihaa"
(Tyttö kirjoittaa pojasta t.3)

Ujous ja hiljaisuus nousevat usein eräänlaisiksi määreiksi. Välimatka erittäin ujon ja vähän ujon oppilaan voi tarinoiden kohdalla olla yllättävänkin suuri ja joissakin tarinoissa oppilaan piirteet muuttuvat. Äänekkyyys ja aktiivisuus suhteessa muihin ovat selvästi asioita, joita oppilaat käsittelevät tarinoissa eri tavoin. Sosiaalisuus ja muiden kanssa kommunikointi nähdään tarinoissa tavoitteellisena tilana, tämä kulminoituu hyvin seuraavassa katkelmassa. Jollain tapaa sosiaalinen kanssakäynti muiden oppilaiden kanssa kertoo myös siitä, että uudella oppilaalla on kaikki hyvin. Ruokalassa yksin viihtyvistä pojasta kertonut kirjoittaja, kuvaa kuinka sama oppilas viihtyi aluksi myös koulun pihalla yksinään. Oppilaat päättivät

pullonpyöriksen avulla, että kirjoittaja käy kysymässä poikaa muiden mukaan, ja poika kieltäytyy, koska hänen äitinsä on juuri kuollut. Osa kirjoittajista kokee selvästi myös olevansa luokkana jonkinlaisessa vastuussa siitä, jos joku oppilaista on yksin.

*”Sanoin *****lle, että koulussa voisi olla mukana, ja olla kotona rauhassa, ja lopulta hän suostui tulemaan mukaan ja meillä oli aika hauskaa” (Tyttö pojasta t.7)*

Sen lisäksi, että koulu näyttää velvoittavan oppilaita huolehtimaan toisten mukaan ottamisesta, se näyttää vaativan myös yksilöiltä sosiaalisuutta. Kirjoittajat osoittavat tarinoissa yksiselitteisesti sosiaalisuuden ja muiden oppilaiden kanssa toimimisen positiiviseksi ilmiöksi. Yhdessä tarinassa kuitenkin mainitaan, että uudella oppilaalla on paljon kavereita, vaikka tämä ei heistä varsinaisesti edes pidä. Kommentti viittaa osittain myös siihen, että koulu saattaa muodostaa oppilaiden välille näennäisiä kaverisuhteita, joita ei kuitenkaan vapaa-ajalla pidetä yllä.

4.4 Tehtävien teko ja huolellisuus sekä *riittävyiden* repertuaari

Yksi apukysymyksistä viittasi oppilaan läksyjien sekä muiden koulussa annettujen tehtävien suorittamiseen. Kandidaatin tutkielman vaiheessa halusin erottaa nämä toisistaan, ja olin valmistautunut tutkimaan eroa sukupuolen sekä koulu- ja kotiympäristöjen välillä määrällisesti. Samalla tapaa kuin jo tuntiosallistumisen kohdalla, eivät kaikki tarinoiden ilmaisut mahdollistaneet luokittelua. Tehtävien mekaanisen suorittamisen lisäksi tarinoissa puhuttiin paljon huolellisuudesta ja siisteydestä, joko samassa yhteydessä kuin tehtävien suorittamisesta tai erikseen.

”Kun hän pääsee kotiin hän tekee huolellisesti läksyt ja lukee joka päivä tunnin kokeeseen” (Tyttö tytöstä t. 2)

Kokeeseen tunnin verran lukeminen kuulostaa paljon, katkelma onkin jo aiemmin esiin tulleesta tarinasta, jossa tytön kerrottiin rakastavan koulua. Vahvoilla sanamuodoilla, sekä ehkä aavistuksen liioitetulla sisällöllä, kirjoittaja tahtoo kenties korostaa kuvittelemaansa uutta oppilasta pois keskiarvosta.

*Hän on valinnut tekstiilin. Hän on hyvä käsitöissä ja hänen töistään tulee **siistejä ja huolellisia*** (Tyttö tytöstä t. 59)

Hän on myös tarkkana **puhtaudestaan** (Poika tytöstä t.48)

"Hänellä on **siisti** käsiala" (Tyttö pojasta t.3)

"Tekee töitä hyvin tunnilla, hyvä käsiala ja muistaa tehdä läksyt" (Tyttö tytöstä t.59)

Hän lukee lukuläksyt hyvin ja pitää vihkot **siistinä**."(t.49)

"***** tekee myös ahkerasti kotiläksynsä ja joskus hieman ylimääräistäkin" (Tyttö pojasta t.12)

"Koulussa hän keskittyy AINA tekemään tehtävänsä todella **huolellisesti ja siististi**" (Poika pojasta)

Siisteys yhdistyy tarinoissa usein uuteen tyttöön, mutta myös pariin pojasta kertovaan tarinaan. Muun muassa Kristiina Lampelan tutkimuksissa opettajat liittyvät siisteyden tyttöoppilaisiin (Lampela 1995, 48). Viimeisessä katkelmassa kirjoittaja korostaa erityisesti uuden pojan huolellisuutta ja siisteyttä kertomalla tämän toimivan niin aina. Aina-sana on kirjoitettu isoilla kirjaimilla, ja sillä on selvästi haluttu kiinnittää lukijan huomio, samoin kuin aiemmin uuden tytön kerrottiin rakastavan koulua, niin että rakastaa sana oli alleviivattuna.

Stereotypioita rikotaan myös tyttöoppilaan siisteydestä ja huolellisuudesta. Seuraavassa tarinassa uusi tyttö pärjää koulussa hyvin Tolosen mainitseman stereotyyppisen pojan roolissa. Läksyjen tekemättömyys, huolimattomuus sekä oman huoneen epäjärjestys eivät vaikuta siihen, että uusi tyttö kuitenkin menestyy kokeissa. Stereotypian rikkomisen voi päätellä kuitenkin olevan tiedostettua, sillä kirjoittaja itsekkin hämmästelee tätä tarinansa lopussa.

"Häneltä jäi läksyt yleensä tekemättä, tai jos ne oli tehty, ne oli tehty huolettomasti. Kokeista hän sai kuitenkin hyviä numeroita. Viimeviikon matikan kokeesta hän sai 10- ja enkun kokeesta 10. Menin hänelle kerran kylään ja hänen huoneensa oli kuin pommin jäljiltä. Miten *****, joka on niin älykäs voi olla niin sotkuinen?" (Tyttö kirjoittaa tytöstä t.73)

Hyvä tuntiaktiivisuus ei kuitenkaan tarkoita, että sama oppilas olisi myös tunnollinen tehtäviensä kanssa. Apukysymyksen tekivät tarinoista eräänlaisia palapelejä, joissa ominaisuudet eivät suoranaisesti johtaneet tietynlaisiin ominaisuuksiin seuraavan apukysymyksen teemoissa. Korostetusti hyvä ja korostetusti huono oppilas kuitenkin usein piti samaa linjaa kaikilla osa-alueilla. Hyvät ja melko hyvää oppilaana oloa kuvaavat tarinat jättivät varaa erilaisille

variaatioille. Muutamassa uudesta pojasta kertovassa tarinassa eivät osallistuminen tai koulutehtävien teot tapahtuneet koulun haluamalla tavalla, mutta silti nämä oppilaat olivat kuitenkin tarinan mukaan hyviä koulussa.

****** on hyvä koulussa mutta ei vain aina viitsi tai muista tehdä läksyjä. [- -] *****
on todella kiva ja hyvä koulussa, mutta ei aina niin aktiivinen” (Tyttö pojasta t.55)*

*”Uusi poikaoppilas **osallistuu tunteihin aika huonosti**. Ei viittaa jos on asiaa tai pölpöttää tunneilla. Muuten se poika on oikein kiva. **Koulutehtävät hän tekee oikein huolella koulussa sekä kotona.**” (Poika pojasta t.35)*

”Hän ei osallistu hyvin tunneilla, mutta matematiikan tunnilla hän on aktiivisin oppilas. Hänellä on lempeä luonne, mutta joskus hän käyttäytyy huonosti. Koulussa hän tekee tehtävänsä hieman hätäisesti, mutta kotona hän tekee ne huolella” (Tyttö kertoo pojasta t.19)

Tehtävien teon kohdalla monissa tarinoissa kirjoittajat tuovat esiin sitä, että tavallisesti jokaisella tulee unohduksia, joko joskus tai silloin tällöin. Myös aktiivisuuden kohdalla, saatettiin mainita, että oppilaan osallistuminen on riittävää, sellaista kuin pitää. Tällöin kirjoittajan lähtökohtana voi olla ajatus, ettei liikaa aktiivisuus samoin kuin ei myöskään liika tunnollisuus ole tarkoituksenmukaista.

****** hoitaa hyvin koulutehtävät koulussa ja kotona, mutta välillä hänellekin tulee unohduksia. Kaikille tulee joskus” (Tyttö tytöstä t.10)*

”Hän viittaa sopivan verran, niin kuin pitää” (Tyttö pojasta t.63)

Ensimmäisessä katkelmassa tuodaan esille, että myös hyvin läksynsä hoitava oppilas voi unohtaa velvollisuutensa välillä ilman, että se vaikuttaisi negatiivisesti häneen oppilaana muiden silmissä. Myös hyvin tehtävänsä huolehtivan satunnainen unohtelu näytetään inhimillisenä, sillä kirjoittajan mukaan sitä sattuu kaikille jossain määrin. Toinen katkelma taas osoittaa, että viittaamisella on mahdollisesti olemassa eräänlainen kyltymispiste, jonka saavuttamisen jälkeen aktiivisuuden voi nähdä jopa liiallisena.

4.5 Kiinnostuneisuus ja lahjakkuus

Kehyskertomuksessa oli myös apukysymyksiä siitä, mistä kouluaineista uusi oppilas on kiinnostunut ja missä hän on lahjakas. Mikään kouluaine ei näyttäytynyt pelkästään jommankumman sukupuolen alueena, vaan tarinoissa uusille ja tytöille ja pojille annettiin hyvin erilaisia lahjakkuuden ja kiinnostuksen alueita ja niiden yhdistelmiä. Matematiikka korostuu hieman enemmän tarinoissa uudesta pojasta, kun taas äidinkieli ja englanti uuden tytön kohdalla. Poikkeuksia löytyy kuitenkin sen verran, ettei päätelmiä selkeästi sukupuolittuneista oppiaineista ole mielekästä tehdä ainakaan näiden aineiden kohdalla, joista kuitenkin määrällisesti puhuttiin tarinoissa paljon. Käsitöiden kohdalla tarinoiden uudet oppilaat ovat selvästi jakaantuneet perinteiseen malliin, jossa tytöt valitsevat tekstiilityön ja pojat teknisen työn. Missään tarinassa kiinnostusta tai lahjakkuutta ei selitetä sukupuolella, esimerkiksi viitaten siihen, että jokin aine ei uudelta oppilaalta suju.

Tarinoissa silmiinpistävää on uuden pojan kohdalla usein mainittu kiinnostus ja lahjakkuus liikuntaan. Liikunta ja eri liikuntalajit mainitaan toistuvasti uuden pojan kiinnostuksena ja lahjakkuutena kouluaineissa, mutta myös tämän vapaa-ajan harrastuksissa. Myös Marjatta Tarmon tutkimuksessa, oppilaat kuvasivat enemmän tavallisen pojan, kuin tavallisen tytön liikuntaharrastuksia (Tarmo 1989, 32). Myös tarinoita, joissa poika ei pidä liikunnasta löytyy pari. Toisessa asia herättää opettajan huomion.

”Hän ei oikein pidä liikunnasta ja ope on huomautellut asiasta” (Tyttö kirjoittaa pojasta t.7)

Tarja Tolosen tutkimuksessa urheilullisia poikia arvostettiin kouluyhteisössä ja ruumiinhallinta toi pojille koulussa eri tavoin sosiaalista tilaa ja rikkoo tavallisuuden kaavaa pukeutumalla eri tyylin mukaisesti. Poikien sosiaaliseen miehisyyteen kuului myös vahvasti kyky puolustautua ja tapella. (Tolonen 2001, 196–199.) Uuden tytön kohdalla harrastuksia kuvataan suppeammin, mutta sitä vastoin pianonsoitto otetaan esiin hyvin monessa uuden tytön tarinassa. Uuden oppilaan lahjakkuus piirtämissä mainitaan usein sekä uuden tytön, että uuden pojan tarinoissa.

”Hän pitää historiasta ja hän on **lahjakas muusikko**” (Poika työstä t.29)

Hyväksi oppilaaksi määritellään tarinoissa sekä uusia tyttöjä ja poikia, on merkille pantavaa se, että tytöistä kertovissa tarinoissa korostetaan erittäin usein numerollisia arvosanoja, kun taas uuden pojan kohdalla tätä ei tehdä.

"Hänen todistus on yllättävän hyvä. Siellä on 10 ja 9 käyttäytyminen hänellä oli 10 eikä ihme koska hän on koko luokan mielestä hyvä tyyppi" (Tyttö tytöstä t.8)

"Hänen keskiarvonsa on 9.5" (Tyttö tytöstä t.40)

"Kerran matematiikan kokeen aikana hän teki sen kokeen 5 minuutissa. Hän sai siitä kokeesta 10." (Tyttö tytöstä t.47)

"Hän saa kokeista hyviä numeroita" (Poika tytöstä t. 11 sekä Tyttö tytöstä t. 18)

"Hän lukee kokeisiin huolellisesti ja saa sen takia hyviä numeroita" (Tyttö tytöstä t.25)

"[-] ja on tarkkana ettei saa alle 9 kokeesta" (Poika tytöstä t.48)

"Hän on hyvä koulussa, muistaa kaikki kertotaulut ulkoa." (Poika tytöstä t. 49)

Lahjakuus kuvataiteessa tai musiikissa on tarinoissa yleistä sekä uuden tytön, että pojan kohdalla. Musiikillisesti lahjakkaan tytön ja pojan kerrotaan usein soittavan myös pianoa, ja parin tytön kohdalla mainitaan hyvästä lauluäänestä. Huomioitavaa tarinoissa oli, että tietynlainen lahjakuus voi aiheuttaa tarinoiden oppilaassa myös turhautumista.

"Hän harrastaa tanssia ja pianonsoittoa. Mutta koulussa hän ei ole pätkääkään kiinnostunut musiikista" (Tyttö kirjoittaa tytöstä t. 39)

*"Se ei tykkää koulusta eikä varsinkaan liikasta (vaikka on hyvä siinä) koska ***** mielestä se on liian rajoittavaa"* (Poika kirjoittaa pojasta) (t.69)

Ensimmäinen katkelma osoittaa, etteivät uuden oppilaan vapaa-ajan musiikilliset harrastukset johda suoraan siihen, että tämä olisi kiinnostunut musiikin opiskelusta koulussa. Katkelmassa halutaan korostaa, että uusi oppilas ei ole kiinnostunut musiikista lainkaan kouluympäristössä. Myös toisen katkelman maininta koululiikunnan rajoittavuudesta kertoo mahdollisesti siitä, että kirjoittaja mieltää uuden oppilaan olevan liikunnallisesti lahjakas, mutta ei koe, että tämä pääsisi toteuttamaan kiinnostustaan kouluympäristössä.

5 Rajankäyntiä

Edellisen luvun liikkeessä vielä osittain teematasolla siinä millaista oppilaana olemista uusiin oppilaisiin, kuviteltuihin tyttöihin ja poikiin tarinoissa liitettiin, käsittelen tässä luvussa subjektipositioita ja tulkintarepertuaareja, joilla tekstissä sukupuolinen ero syntyi. Analyysin edetessä havaitsin, että sukupuoli kietoutui mielenkiintoisella tavalla puheeseen tavallisuudesta ja erilaisuudesta. Yksikään kirjoittaja ei tarinoissa perustellut uuden oppilaan piirteitä suoraan tämän sukupuolella, jota etukäteen epäilin mahdolliseksi. Syysuhde oli löydettävässä joskus kuitenkin piiloisesti. Nämä olivat pikemminkin osa Tolosen nimeämää *epävirallista koulua*. Huomattavaa on, että kirjoitelmien pituudessa oli selkeitä eroja kirjoittajan sukupuolen mukaan. Tytöksi itsensä rastittaneiden kirjoittajien tarinoiden pituus oli keskimäärin 78 sanaa, kun taas pojiksi ilmoittautuneiden 38 sanaa.

5.1 Tavallisuus repertuaari

Seuraavissa tarinoiden katkelmissa syntyneitä tapaa kuvata uuden oppilaan oppilaana olemista nimitän *tavallisuus repertuaariksi*. Näitä tarinoita lukiessani minulle tuli tunne, että kirjoittajat olettivat minun, samassa kulttuurissa elävänä, ja mahdollisesti myös tulevana opettajana³, ymmärtävän mitä tavallinen tai normaali oppilas tarkoittaa.

"Ihan tavallinen" (Poika kirjoittaa pojasta t. 53)

"Hän on oppitunneilla normaalisti" (Poika kirjoittaa pojasta t. 5)

"Hänen käytös on normaalin hyvä" (Poika kirjoittaa pojasta t. 51)

"No hän on ihan normaali" (Poika kirjoittaa pojasta t. 33)

"Hän on ihan normaali" (Poika pojasta t. 65)

"Hän on normaali, joka osallistuu silloin tällöin tunnilla" (Poika työstä t. 46)

*"***** käyttäytyy samoin kuin muutkin meidän luokkalaiset" (Tyttö kirjoittaa työstä t.10)*

³ Tullessani luokkaan kerroin mitä opiskelen. Lisäksi luokan oma opettaja saattoi mainita minun olevan luokanopettajaopiskelija ennen kun tulin keräämään aineistoa.

Tavallisuus repertuaarin mukana silmiin pistävää on *ihan*-sanon käyttö. Sanan synonyymeina voisi olla kovin, aivan tai hyvin tavallinen, mutta *ihan* on selvästi näitä edellisiä lievämpi ilmaus, joka jättää hieman enemmän liikkumavaraa. Tavallisuus repertuaarin käyttö saattoi puhtaasti johtua siitä, että kirjoittaja halusi päästä kirjoitustehtävästä eroon nopeasti. Toinen mahdollisuus on, että kirjoittaja päättyi mielikuvissaan siihen, ettei uusi oppilas poikkeaisi oppilaana mitenkään erityisesti ja sulautuisi näin ryhmään helposti tarkoituksella tai tarkoituksettomasti. Tarinan kirjoittaja saattoi myös ”suojella” luomaansa oppilasta. Puhe normaaliudesta ja tavallisuudesta oli selkeästi yleisintä niiden kirjoittajien tarinoissa, jotka rastittivat olevansa poikia, ja jotka myös kirjoittivat uudesta pojasta.

Tavallisuus nousee esiin myös Tarja Tolosen tutkimuksessa Nuorten kulttuurit koulussa. Tolosen tutkimuksessa oppilaiden määrittelemä tavallisuus liittyy enemmän ulkoisen tyylin tavallisuuteen. Poikien tavasta määrittää tyyliä muodostui Tolosen mukaan eräänlainen akseli, jonka ääripäitä edustivat kovat ja nörtti, jättäen väliinsä *tavallisuutta* korostavan tyylin. *Tavallisuuteen* itsensä pukeutumisen ja toimintatyyliään lukevat pojat korostivat etäisyyttä erilaisiin ala-kulttuureihin sekä muoti-ilmiöihin. Vaatteissa tämä tarkoitti erikoisuuksien ja liioittelun välttämistä, eivätkä kyseiset pojat kokeneet samaistumista mihinkään tyyliin, joka olisi perustunut liikunnalliseen tai musiikilliseen harrastukseen perustuvaan tyyliin. Poikien kuvaaman arkisen helppouden lisäksi tavallisuus näytti Tolosen havaintojen mukaan tarjoavan myös sosiaalisen turvan, sillä neutraaliksi vähensi mahdollisuutta tulla kiusatuksi. Näin ollen se oli myös järkevä strategia. (Tolonen 2001, 195.)

Elina Lahelman ja Tuula Gordonin yläasteanalyysissä kävi ilmi, ettei yksilön asemaan asettumista suomalaisten yläasteikäisten kohdalla nähdä erityisen tavoiteltavana, vaan nuoret puhuivat yleisesti itsestään ”tavallisina”. Kun samoja oppilaita pyydettiin kuvailemaan itseään nimenomaan oppilaina ja puhuivat he itsestään keskiverto-oppilaina. Samaa keskiverto sanaa käytti sekä opinnoissa erittäin hyvin pärjäävä tyttö ja huonosti pärjäävä poika. Tavallisuudella tytön kohdalla nähdään siis itsestään selvästi eri asiana kuin tavallisuus pojan kohdalla Lahelman mukaan työllä se merkitsee parempaa koulumenestystä ja hyvää käytöstä. (Lahelma 1999, 86–87.) Tästä poiketen omassa aineistossani tavallisuus liitetään lähinnä uuteen poikaa ja sitä käyttävät pojaksi itsensä merkinneet kirjoittajat.

Tavallisuuden ihanne näyttäytyy tarinoissa tavoiteltavana, eikä niinkään luonnollisena asiantilana. Se ei toteudu ilman sen toteuttamista. Tavallisuus on olemisen ja tekemisen, joka vaatii tietyt yhteisön hyväksyvät tunnusmerkit. Omassa aineistossani tavallisuudella on viitattu yleensä oppilaana olemiseen ja se on toiminut eräänlaisena yleistävänä vastauksena, yhteen, osaan tai jopa kaikkiin apukysymyksistä. Tarinoiden kuvaukset tavallisuudesta, eivät siis välttämättä kerro ainoastaan, sitä että uusi oppilas olisi tavallinen vaan myös sen, että uusi oppilas pyrkii tavallisuuteen muiden silmissä. Tilanteen voi nähdä myös niin, että kirjoittaja toive on saattaa kuvittelemansa uusi oppilas tavallisuuden turvalliseen satamaan.

5.2 Erilaisuus repertuaari ja muut pojat -repertuaari

Aineistossa silmiinpistävää oli tytöksi itsensä rastittaneiden uudesta pojasta kirjoittaneiden vastaajien tapa verrata uutta ”erilaista” poikaa koulun muihin poikiin. Usein juuri näissä tarinoissa tultiin rikkoneeksi perinteisiä stereotyyppioita, ja poika kehuttiin samalla myös hyväksi koulussa. Seuraavat katkelmat ovat kaikki eri tarinoista ja ne ovat kaikki itsensä tytöksi rastittaneiden kirjoittamia:

*”Ihmeellistä, että hän käyttäytyy hyvin tunneilla: Kuuntelee ohjeet sanatarkasti, ja tekee ohjeiden mukaisesti. **Muut pojat** saattavat paukuttaa pulpettia kynällä, ja kysyä ”Mitä piti tehdä?” (t. 56)*

*”Hän viittaa yleensä tunneilla. Paljon enemmän kuin **muut pojat**” (t.43)*

*”Hän on myös hieman omalaatuinen ja hän on todella hyvä koulussa. Hän ei kiroile koskaan, eikä hauku tai puhu selän takana. Hän on surkea jalkapallossa ja tykkää maalata. Eroaa paljon **muista pojista ja se on hyvä.** ” (t.71)*

*”Meidän luokkaan tuli uusi oppilas, hän on **ihan mukava pojaksi.**” (t. 3)*

*”Meidän luokalle tuli eilen uusi oppilas. **Hän on poika, mutta ihan mukava.**”*

Näissä tarinoissa uutta poikaa verrataan oman luokan poikiin ja samalla kaikki luokan pojat liitetään joukkoon ”muut pojat”. Sinikka Aapoaan teoria luokkatilaa jakavasta näkymättömästä seinästä tukee keräämäni aineiston ilmiötä, jota kutsun *muut pojat -repertuaariksi*, jota käytetään tarinoissa useissa eri tilanteissa, kuvaamaan joko uuden pojan käytöstä, osallistumista tai kiinnostuksen kohteita verraten tätä samalla muihin poikiin. Aapolla haastatteli omassa tutkimuksessaan

viidesluokkalaisia helsinkiläistyttöjä, ja niissä harvoissa tapauksissa, joissa tyttö kuvaili poikaa ystäväkseen, hän kuvaili tätä ”erilaiseksi kuin muut pojat”. (Aapolla 1991, 39.) Pohdin sisältääkö *muut pojat* -repertuaari myös subjektipositioasetelman, mutta päädyin sen nimeämiseen pelkkänä repertuaarina. Tätä asemaa ei nimittäin kukaan kirjoittaja ota itselleen vaan, sitä käyttävät kirjoittajat osoittavat sillä muita toimijoita, erotuksena itsestään ja uudesta pojasta.

Muut pojat -repertuaaria käyttäneet tarinat, voivat myös kertoa tyttöjen ihanteista siitä, millaisen pojan he tahtoisivat luokalleen. Näiden tarinoiden kirjoittavat eivät käyttäneet tarinoissa sanoja, jotka olisivat liittäneet uuden pojan tavallisuuden ja normaaliuden piiriin kuten edellisen luvun kirjoittajat tekivät. Näissä teksteissä myös tytöt mielletään usein omaksi ryhmäkseen, johon keskityn tarkemmin seuraavassa luvussa. *Muut pojat* -repertuaari tulee samalla tehneeksi yleistyksiä siitä mitä hegemoninen ja tavalliseen maskuliinisuuteen luokassa liitetään. *Muut pojat ryhmä* ei keskity yhtä hyvin tai viittaa niin paljon kuin tytöt, eivätkä ilmeisesti pärjää koulussa yhtä hyvin kuin tytöt. Myöskin jalkapallo kuuluu olennaisesti muiden poikien toimintaan.

Huomionarvoista on, että yhdessäkään pojan kirjoittamassa tarinassa ei uutta tyttöä verrata muihin tyttöihin, eikä tyttöjä ja poikia eritellä omiksi ryhmikseen. Ainoastaan yksi poika mainitsee uuden pojan olevan erilainen, jonka vuoksi hän ei itse pidä tästä. Eräs tyttö kuvailee uutta tyttöä oudoksi ja vertaa tätä samalla itseensä:

*”Tyttö on ihan kiva, mutta ei olla kiinnostuneita samoista asioista. [- -] Tyttö on aika erilainen, mitä minä... **Mutta silti yritän olla tytölle kiltti.** Seuraavalla viikolla minä ja kaverini huomataan, että tytön vanhemmat ovat outoja ja että tytöllä on myös vähän outoja tapoja. **Mut tietenkin yritetään olla tytölle kiltti.** Tyttö on siis ihan OK tyyppi, vaikka hieman erilainen. Eli loppu hyvin...” (Tyttö kirjoittaa työstä t.16)*

Tarinassa korostetaan uuden tytön erilaisuutta, sekä tämän itsenä ja hänen vanhempiansa kautta. Syytä erilaisuudelle ei löydy muusta kuin siitä, että kirjoittajan ja uuden oppilaan kiinnostuksen kohteet poikkeavat. Kohdassa, jonka olen tarinasta poistanut kohdan, jossa uuden tytön koulukäyttäytymistä kuvaillaan hyväksi ja samalla tyyliillä kuin muissakin aineiston tarinoissa. Erilaisuudella ei viitata siis varsinaisesti koulukäytökseen, vaan muuhun käyttäytymiseen. Huomion arvoista on, että kirjoittaja viittaa uuden oppilaan erilaisuuden saattavan aiheuttavan tilanteen, jossa käytös häntä kohtaan ei olisi ”kilttiä”. Tähän viittaa se, että kirjoittaja ja tämän ystävät nimenomaan ”yrittävät” olla kilttejä, ja kiltteys ei näin

ollen ole automaattista, vaan sitä ohjaavat mahdollisesti ulkoiset tekijät (koulun säännöt) tai/ja sisäiset tekijät (oppilaan oma moraalikäsitelmä, josta voisi nähdä viitteitä katkelman vakuuttelusta).

Tarinoista löytyi myös sukupuolirajat ylittävää ystävyyttä. Seuraavassa katkelmassa piti -sana paljastaa, että ulkoinen pakko, kuten tässä tapauksessa opettajan määräämä istumajärjestys, mahdollistaa kirjoittajan ja kuvitellun uuden pojan ystävyuden:

*"Aluksi hän tuntui hieman ujoilta, mutta kun meidän kerran **piti** istua vierekkäin niin opimme tuntemaan toisemme ja meistä tuli hyviä kavereita" (Tyttö pojasta) (t.1)*

*"Käyttäytyminen hänellä oli 10, eikä ihme koska hän on **koko luokan** mielestä hyvä tyyppi. *****n tykönä, käy paljon meidän luokan tyttöjä ja ***** pyytää kaikki luokkalaiset synttäreilleen, **jopa** pojat" (Tyttö tytöstä t. 8)*

Toisesta katkelmasta käy ilmi, ettei kirjoittaja pidä tavallisena, että synttäriseurustelu kutsuu juhliinsa sekä tyttöjä että poikia. Kuitenkin tarpeeksi "hyvä tyyppi" voi saavuttaa koko luokan suosion sukupuoleen katsomatta ja tällä tavoin murtaa sukupuolista jakoa.

*"Hän on poika, **mutta** ihan mukava. Ensimmäisenä päivänä hän seisoj välitunnilla yksin pihalla mutta menttiin sit mun "kaveriporukan" kaa moikkaamaan sitä. Pyydettiin se mukaan juttelee ja hengamaan mutta ei se halunnu tulla. Sitte sinne tuli joitain muita meidän luokkalaisia poikia pyytämään sitä mukaansa, ja kyllä se sitten meni. [- -] Nykyään se "hengaa" aika paljon mun "kaveriporukassa" jossa on kyllä poikia ja tyttöjä, mutta myös muiden poikien kanssa" (tyttö kirjoittaa pojasta t.23)*

Tarinan uusi poika ei aluksi lähde mukaan kirjoittajan kaveriporukkaan, jossa on tyttöjä ja poikia, vaan liittyy mieluummin pelkkään poikaporukkaan. Kirjoittaja mainitsee pojan kuitenkin jälkeensä liittyneen heidän seuraansa. Tekstin perusteella kaveriporukassa on mahdollista olla sekä tyttöjä, että poikia, mutta jollain tapaa teksti antaa ymmärtää, ettei sekaryhmä ainakaan aluksi houkuta uutta poikaa. Kaveriporukan kirjoittaja ilmaisee lainausmerkeissä, joka voisi viitata siihen että ryhmä olisi jollain tavalla hajanainen tai että siihen kuuluvat jäsenet eivät ole välttämättä mieltäneet kuuluvansa jollain tapaa yhtenäiseen ryhmään. Samassa tarinassa löytyy maininta pojan näennäisestä ujoudesta, joka häviää kun tähän tutustuu paremmin.

5.3 Me tytöt -repertuaari ja heteroseksuaalinen ihastumisrepertuaari

Koulun sukupuolierottelu vaikuttaa voimakkaasti oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin. Luokan sisälle kehittyy näkymätön seinä, sukupuoliraja, joka erottaa oppilaat ryhmiksi ”me” ja ”ne”. (Aapola 1991, 35.) Zygmunt Bauman mukaan sosiologissa ”me” ja ”he” ryhmien välinen ero esitetään usein sisä- ja ulkoryhminä, jossa ”me” edustaa ryhmää johon minä kuulun ja ”he” ryhmää johon minä ei halua kuulua. Sisä- ulkoryhmiä ei voi ymmärtää kuin yhdessä vastakkain asetettuina. Ulkoryhmä on se kuvitteellinen vastavoima, jonka sisäryhmä tarvitsee identiteetilleen, eheydelleen, sisäiselle solidaarisuudelle ja emotionaaliselle tasapainolleen. (Bauman 1997, 53–54.)

Barrie Thorne on esittänyt, että koulumaailmassa sukupuoli- ja ikäryhmäjaot ovat tiukempia kuin missään muualla. Eri-ikäiset tytöt ja pojat saattavat leikkiä keskenään kouluajan ulkopuolella, mutta samat leikkitoverit eivät edes tervehdi toisiaan kouluaikana. (Thorne 1993, 46.) Sukupuolen merkitys korostuu siis vahvemmin koulussa kuin vapaa-ajalla, joten tämän perusteella koulun voisi sanoa lisäävän sukupuolista kahtiajakoa. Jukka Lehtosen mukaan sukupuoli-ryhmittymät ovat yleisempiä alemmilla luokka-asteilla, kun taas lukiossa esiintyy jo sekaryhmiä (Lehtonen 2003, 135).

Tarinoissa välittyy eritavoin miten kirjoittaja määrittelee omaan suhtautumistaan ja suhdettaan uuteen oppilaaseen. Tässä vaiheessa kirjoittajan ja kirjoitettavan sukupuoli muuttaa tilannetta. Tyttöjen kirjoittamissa tarinoissa tytöistä puhutaan usein yhtenä yhtenäisenä ryhmänä ja kuten edellisessä kappaleessa puhuttiin myös luokan pojista omana ryhmänään varsinkin silloin kuin uutta poikaa verrattiin muihin. Poikien kirjoittamissa tarinoissa tämän kaltaisia ryhmittymiä ei ollut havaittavissa. Tarinoista nousee esille toistuvasti me tytöt- repertuaari, josta voisi puhua myös me tytöt -subjektipositiona. Asetelmaa voisi kuvata myös niin, että *me tytöt-repertuaari* sisältää samanaikaisesti *me tytöt-subjektiposition*, johon kirjoittaja tulee asettaneeksi itsensä.

”**** on **meidän luokan aktiivisin tyttö** nykyään [- -] ” **** on aika lyhyt, laiha ja hyvin pukeutunut, kaikki **luokan tytöt** pitävät hänestä” (Tyttö kirjoittaa työstä t. 10)

*"Käyttäytyminen hänellä oli 10, eikä ihme koska hän on koko luokan mielestä hyvä tyyppi. *****n tykönä, käy paljon **meidän luokan tyttöjä** ja ***** pyytää kaikki luokkalaiset synttäreilleen, **jopa pojat**"* (Tyttö kirjoittaa tytöstä t. 8)

Ensimmäisessä katkelmassa kirjoittaja asettaa tytöt ja pojat kahdeksi eri oppilasryhmäksi, joihin mahdollisesti käytetään myös erilaisia arvioinnin keinoja. Kirjoittaja osoittaa myös saman tytön olevan pidetty luokan muiden tyttöjen keskuudessa, jättäen pojat ulkopuolella. Verbillä *pitää* kirjoittaja viestittää tytön olevan mahdollisesti haluttu kaveri luokan tyttöjen keskuudessa. Seuraavissa katkelmissa *me tytöt -repertuaariin* yhdistyy heteroseksuaalinen ihastus ja kiinnostus uutta poikaa kohtaan, jonka nimeän *heteroseksuaaliseksi ihastumis-repertuaariksi*. Sitä ei voi laskea kokonaan mukaan *me tytöt -repertuaariin*, sillä se ei noussut esiin kaikista *me tytöt -repertuaarin* tarinoista. Poikien kirjoittamissa tarinoissa ei tykkäämistä tai ihastumista mainita lainkaan. Yhdessäkään tarinassa ei puhuttu suoranaisesta seurustelusta tai tyttö- ja poikaystävistä.

*"Olisi kiva jos **me tytöt** tietäisimme hänen vanhemmista, sukulaisista ja kenestä hän tykkää "* (Tyttö kirjoittaa pojasta 43)

Katkelmasta välittyy vahvaa yhteisöllisyyttä. Kirjoittaja ulottaa saman tiedonjonon koskemaan kaikkia luokan tyttöjä. Oletettavasti mahdollisen tiedon saanti uuden pojan taustasta saatettaisiin kaikille "me tytöt" ryhmän jäsenille. Seuraava katkelma jatkaa vahvaa yhteisen rintaman linjaa:

*"Hän on aluksi kaiken keskipisteenä. **Kaikki tytöt** ihastuvat siihen, vaikka hän ei ole tunneilla mukana, käyttäytyy vähän miten sattuu, ei jaksa olla kiinnostunut läksyistä. (välissä mainintaa musikaalisesta lahjakkuudesta) *Kuitenkin hän on ihan mukava*"* (Tyttö pojasta 58)

Väittämä kaikista luokan tytöistä viestii vahvasti heteronormatiivisesta oletuksesta ja siitä, että tietyyntyyppinen poika kykenee hurmaamaan kaikki luokan tytöt. Tarinan poika ei loista oppilaana käytöksen, tarkkaavaisuuden tai ahkeruuden kautta (muuten kuin luovan lahjakkuuden), mutta jonkin hänessä herättää kiinnostuksen "kaikki tytöt" ryhmässä. Katkelmasta saattaa aistia heteroseksuaalisen stereotyypin naista viehättävästä "renttumisesta" miehestä, sekä samalla Tolosen mainitsema stereotyypinen mielikuva poikaoppilaan luontaisesti lahjakkuudesta, joka ei normaalissa koulukäytännöissä nouse esiin.

Tavat ymmärtää ja esittää seksuaalisuutta määrittävät vahvasti koulun sosiaalisia suhteita. Tarja Tolosen etnografisessa tutkimuksen yläasteikäisillä seurustelu oli

monille tärkeä puheenaihe ja toive. Nuoret tarkastelivat puheissaan itseään mahdollisina seurustelukumppaneina ja seurustelu liikkui puheissa nimenomaan heteroseksuaalisena seurusteluna. (Tolonen 2001, 213.) Näin ollen voi sanoa, etteivät oman tutkimukseni oppilaat vielä ajattele luokkaan saapuvaa oppilasta mahdollisena seurustelukumppanina, vaikka osa tytöistä nostaa tarinoissa esiin ihastumisen tunteita. Seuraavassa katkelmassa kirjoittaja viittaa *kutosilla* melko varmasti vuotta ylemmän luokalla oleviin tyttöihin, sillä alun maininta kovuudesta antaa ymmärtää, että uuden pojan kovuus ilmenee juuri saman sukupuolen edustajiin

”Hän on kova, mutta silti tosi lempeä tytöille. [- -] Välitunnilla hän flirttailee meidän koulun kutosille” (Tyttö pojasta t. 57)

Heteroseksuaalinen ihastumis-repertuaari poikia ja erityisesti uuteen poikaan, esiintyy tarinoissa ilmiönä, johon tytöksi itsensä rastittanut kirjoittaja liittävät me – tytöt subjektiposition. Koska kiinnostus ei yhdessäkään tarinassa lähde yksittäisestä työstä, voidaan puhua jonkinlaisesta ryhmäilmiöstä, jonka kyseiset kirjoittajat ulottavat koskemaan kaikkia luokan tyttöjä. Kiinnostus ei näytä tällöin olevan ainakaan kaikkien me tytöt -ryhmään ulotettujen toimijoiden sisäsyntyinen tarve, vaikka se nähdään kuuluvan kaikille ryhmänjäsenille. Kiinnostus uuteen ja erilaiseen poikaan tai tietynlaisen uuden tyttöoppilaan suosiminen ystävänä ovat jonkinlaisia normeja, jotka kuuluvat me tytöt -subjektiposition luonteeseen.

5.4 Uusi oppilas opettajan silmin

Luokan oma opettaja on mukana suurimmassa osassa tarinoita ja osassa tarinoita hänen asemansa on tarinan kannalta keskeinen. Opettajan vahvan mukanaolon havaitsin vasta analyysin loppuvaiheessa. Ilmeisesti maininnat opettajasta olivat minulle itsestäänselvyyksiä ja hahmosta tuli minulle näkymätön. Syy tähän saattoi olla oma asemani luokanopettajaopiskelijana. Opettajan sukupuolta ei tuoda yhdessäkään tarinassa esille, eikä opettajasta puhuta tämän etunimellä. Oletin oppilaiden kirjoittavan heidän luokkansa nykyisestä opettajasta.

”Hän on tähän asti ollu OK. Opekin tykkää... Hän viittaa aika paljon ja on aktiivinen” (Tyttö pojasta t. 78)

*"Minusta hän oli ensivaikutelmalta ihan mukava, mutta muuttui ihan oudoksi. Ennen hän oli aktiivinen, hoiti läksyt ja tehtävät kunnolla, hän ei oikeastaan ollut luonnostaan lahjakas missään aineessa, mutta hän yritti kovasti, ja sai hyviä numeroita. **Oli oikea opettajan unelma.** (...) Aktiivisuus loppui ja läksyjen teko lopahti. Hän ei enää yrittänyt, ja kokeista tuli huonoja numeroita. Nyt hän istuu eturivissä, jotta **opettaja voi vahtia häntä**" (Tyttö tytöstä t. 75)*

*"**Opettajan täytyi tehdä suuri valinta. Hän jätti tytön luokalle**" (Tyttö tytöstä.74)*

*"Hän käyttäytyy todella hyvin (**tekee mitä ope käskee**)" (Poika pojasta)*

*"**Opettaja sanoi** että vaikka ***** tulikin nyt kesken lukuvuoden hänet pitää ottaa kaikkiin leikkeihin ja peleihin mukaan" (Tyttö tytöstä t.73)*

*"**Opettaja oli pitkään kehoittanut** häntä tekemään läksyt paremmin, mutta se ei oikein auttanut" (Tyttö tytöstä t.73)*

*"Välillä hän puhui kesken tunnin ja **opettaja joutui huomauttamaan**" (Poika tytöstä t. 72)*

*"Hän kuulemma **pitää opettajastamme**" (Tyttö tytöstä)*

*"Hän tekee koulutehtävät koulussa hyvin ja **on opettajan lempioppilas**" (Tyttö tytöstä t. 36)*

*"Hän on kiinnostunut tunneilla ja **kuuntelee tarkasti opettajaa**" (Tyttö tytöstä t. 4)*

*"Antaa hyvän ensivaikutelman **opelle**" (Poika tytöstä t. 66)*

*"Hän käyttäytyy hyvin, mutta lähettelee lappuja myös lappuja kavereilleen viikonlopusta. **Opettaja ei huomaa mitään.** Tytöt tirsкуvat hiljaa. –Quiet girls! **opettaja sanoo, ei mitenkään ankarasti kuitenkaan.** (Tyttö tytöstä t. 40)*

*"Opettaja **antoi positiivista palautetta**, varsinkin matematiikasta, jossa **** oli erittäin hyvä. **Opettaja kehuu** myös hänen ystävällisiä tapojaan" (Tyttö pojasta t.32)*

Tarinoissa opettajaan liitetään vahvoja verbejä. Opettaja käskee, vahtii, kehottaa, tekee valintoja, jättää luokalle, antaa palautetta ja kehuu. Silloinkin kun, opettaja ei huomaa mitään, on selvää, että juuri tämän toimijan huomio tai huomiotta jättäminen on tunnin kulun kannalta merkityksellisin. Vastaajat näyttävät kuvaavan ja arvioivan uutta oppilasta opettajan katseen kautta.

Opettajan roolin keskeisyyttä vahvistaa se, ettei kehyskertomus itsessään velvoita kirjoittamaan mitään opettajasta. Oppilaiden ja opettajan välinen valtasuhde on erotettavissa ja opettajan rooli näyttäytyy tarinoissa hierarkkisesti ylempänä ja oppilaista erillään olevana. Valta-asetelma on syntynyt osana kyseistä luokkatilannetta, kouluympäristöä ja rooleja opettajana ja oppilaina. Kirjoittajat puhuvat opettajastaan opettajana, eikä kukaan käytä tästä etunimeä. Seuraavassa tarinan katkelmassa uuden oppilaan tuloa kuvattiin puheenvuoroina uuden oppilaan, muiden oppilaiden ja opettajan kautta.

*” – Tuohan on tosi tietäväinen tyttö, sipisi ***** ja *****. – Hän on tosi hyvä oppilas, sanoi *****. – No niin nyt välitunnille, sanoi opettaja. Opettaja lähti opettajien huoneeseen. – Tuo minun uusi tyttö oppilas osallistuu, eli ***** osallistuu erittäin hyvin tunnilla, hän viittaa joka kysymykseen. – Hän käyttäytyy hyvin tunnilla, hän viittaa, hän opiskelee ahkerasti ja ***** pitää maantiedosta ja hän osaa tosi hyvin kaikki jutut.” (Tyttö työstä t.21)*

Katkelman opettajan puheenvuoroissa toistuvat samat hyvän oppilaan repertuaarit kuin muissakin aineiston tarinoissa. Hyvään oppijuuteen kirjoittajat liittävät opettajan hyväksynnän, monipuolisen osaamisen, oikeanlaisen aktiivisen osallistumisen sekä oikeanlaisen käytöksen. On mahdollista, että vastaajan kirjoittaessa uuden oppilaan ominaisuuksista hän itse asiassa tarkasteli uutta oppilasta opettajansa katseen kautta, vaikka opettajaa ei olisi tässä yhteydessä mainittu. Tämän lisäksi on kuitenkin huomioitava, että tarinoissa esiin tullut vertailu kohdistaa huomion myös luokan muiden oppilaiden oppilaana olemiseen. ”100 x paremmin kuin minä”, ”erilainen kuin muut pojat”, ”aktiivisin tyttö” ja ”luokan mallioppilas” viestittävät siitä, että opettajan katseen lisäksi myös oppilaat arvioivat toisiaan suhteessa toisiinsa ja eri ryhmiin. Hierarkkisesti opettajan katse näyttää kuitenkin olevan eri tasossa luokan muiden ryhmittymien kanssa.

7 POHDINTA

Tuntuu kuin minä ja tutkielmani olisimme kulkeneet pitkän kasvumatkan yhdessä. Tehdessäni kandidaatin tutkielmaa en ollut ehtinyt aloittaa silloisen naistutkimuksen, eli nykyisen sukupuolentutkimuksen, sivuaineopintoja. Sukupuolen käsitin vielä teoreettisesti jakautuneena sen sosiaaliseen ja biologiseen luonteeseen, ja kirjoittaessani auki kandidaatin tutkielman käsitteitä koin biologian sivuttamisen ongelmallisena. Nyt sukupuolentutkimuksen perus- ja aineopintojen jälkeen tiedän, ettei kysymys biologiasta ole tutkimusongelmani kannalta aiheellinen. Tutkimuskohteena ovat oppilaiden käyttämät diskurssit, jotka eivät ole ruumiita, vaikka näen niiden elävän ruumiiden kanssa samaa todellisuutta. Kandidaatin tutkielmassa alkuperäinen tutkimuskysymys käsitteli vielä rooleja ja sisällönanalyysi etsi tarinoista luokkia ja teemoja. Kehyskertomus sortui itsessään myös kahden sukupuolen jatkumoon, vaikka oppilaille olisi voinut antaa myös mahdollisuuden kertoa pelkästään uudesta oppilaasta.

Lähtöasetelmista huolimatta kysymistä tapahtui ja diskurssianalyysin keinoilla aineisto antoi itsestään uuden ulottuvuuden. Sukupuolen performatiivisuus ja yksilön rakentaman identiteettien, sekä hetkittäisten subjektiposition moninaisuus aukaisivat ymmärtämään oppilaiden asemaa sosiaalisina toimijoina, jotka tekevät jatkuvia valintoja; suorittavat toistettavia tekoja, mutta mahdollisesti myös rikkovat totuttuja kaavoja, muodostavat ryhmiä, sekä määrittelevät erilaista ja samanlaista.

Diskurssianalyysin kautta nousi esille, että kehyskertomuksen määräämä uuden oppilaan sukupuoli ei johda tarinoissa suoranaisesti valmiisiin oppijuuksiin, vaan sekä tyttö- että poikaoppilaasta kertovat tarinat toivat esille monenlaisia eri oppilaana olemisen tapoja sekä persoonallisuuksia. Yhdessäkään tarinassa ei tehdä johtopäätöksiä siitä, että koska uuden oppilaan sukupuoli on x, hän toimii tietyllä tavalla tai on tietynlainen. Molempien uusien oppilaiden kohdalla oppilaana oloa kuvailtiin samantapaisesti käyttäen yhteisiä repertuaareja. *Aktiivisuus repertuaari* tuli esiin sekä oppituntiosallistumisessa että käytöksessä. Tuntiosallistumisessa se tarkoitti usein määrällisesti opetuksen seuraamista, viittaamista ja opettajalle vastaamista, muussa käytöksessä taas oppilaan suhdetta luokan muihin oppilaisiin kuten auttamista, ystävällisyyttä ja mukavuutta. Liiallinen tai vääränlainen aktiivisuus saatettiin nähdä myös huonona esimerkiksi opetusta häiritsevänä käytöksenä tai viittaamisena ilman oikeaa tietoa. Liiallinen yksinäisyys ja hiljaisuus nähtiin ongelmallisena suhteessa muihin oppilaisiin.

Riittävyden repertuaarilla viestitettiin osassa tarinoita, että aktiivisuudelle ja tunnollisuudelle on olemassa eräänlainen kyltymispiste, jonka ylittäminen riittää hyvän oppijuuden saavuttamiseen. Aineiston tarinoissa uuden tytön kohdalla aktiivisuus, ahkeruus sekä numerolliset arvosanat korostuvat enemmän kuin uuden pojan kohdalla, kun taas uuden pojan kohdalla liikunnallisuus sekä vapaa-ajan liikuntaharrastukset olivat selvästi useammin esillä kuin uuden tytön kohdalla.

Vaikka sukupuoli ei oppilaiden tarinoissa tullut esiin olemuksellisina eroina, se vaikutti aineistosta nouseviin *tavallisuus ja erilaisuus* repertuaareihin, ja se toimi selkeästi osana luokkahuoneen vuorovaikusta ja luokan sosiaalisia suhteita määrittävänä ominaisuutena. *Tavallisuus ja erilaisuus repertuaarit* ovat jälkikäteen mahdollista nähdä jo kandidaatin aineistosta, sillä ne vahvistuivat aineiston kaksinkertaistumisen jälkeen. Monet pojaksi itsensä rastittaneet kuvasivat uutta poikaa *tavallisuus* repertuaarin kautta, tuomatta esille mitä he tavallisuudella tarkoittivat. *Erilaisuus repertuaari* taas oli tytöksi itsensä rastittaneiden vastaajien käyttämä repertuaari, jossa uutta poikaa verrattiin luokan muihin poikiin, jolloin osa vastaajista muodosti myös *muut pojat -repertuaarin*, johon tavalliseen poikaa yhdistettiin huolettomampaa koulunkäyntiä. Osittain *erilaisuus repertuaarin* rinnalla eli myös *me tytöt -subjektipositio*, johon itsensä tytöksi kirjoittaneet käyttivät, ja tällä tarkoitettiin luokan kaikkia tyttöjä, ja siihen liittyi osassa myös heteroseksuaalista ihastumista. *Erilaisuus repertuaari* ikään kuin synnytti siihen lukeutuneiden tarinoiden kautta myös *muut pojat -repertuaarin*, *me tytöt subjektiposition* sekä *heteroseksuaalinen ihastusmisrepertuaarin*.

Koska tutkimukseni taustavaikuttajana on feministinen sukupuolentutkimus, olisin rohkeammalla aineistonkeruulla voinut saada koehenkilöissäni aikaan muutosta. Tällä tarkoitan, sitä etten olisin jättänyt sukupuolen määrittelyn tai määrittelemättä jättämisen kirjoittajille itselleen. Bronwyn Davies (1993) on oman tutkimuksensa kautta pyrkinyt saamaan tutkimuksessa mukana toimineet lapset havaitsemaan itse vallitsevat sukupuolittuneet kulttuuriset tarinat ja näkemään heidän oman osansa näiden kulttuuristen ja historiallisten tarinoiden tuotannossa. Tutkimuksellani olisi voinut olla tilaisuus antaa lapsille toisin toistamisen mahdollisuus tai ohjata heitä aivan uudenlaisten määritelmien pariin. Tämä seikan ottaisin ehdottomasti huomioon, mikäli tulen tutkimuksellisesti samanlaiseen tilanteeseen. Kuitenkaan en voi olla varma olisinko saanut saamiani tuloksia erilaisilla tutkimusasetelmilla.

Miksi tutkimus, joka tarkastelee sukupuolen kielellistä tuottamista, toistamista ja rikkomista on tärkeää? 1990-luvun alun kouluetnografia perusteli asiaa sillä, että sukupuolen häivyttäminen opetussuunnitelmista ei häivyttä sitä koulusta. Neutraalit lausumat saavat sukupuolisisältöjä kun kirjoitettu opetussuunnitelma siirtyy koulutuspoliittiselta ja hallinnolliselta tasolta koulun arkeen. Tuula Gordonin ja Elina Lahelman mukaan jos sukupuolen vaikutusta toimintatapoihin ei oteta huomioon, se vaikuttaa tiedostamattomana osana koulun rakenteita, prosesseja ja kulttuuria. (Gordon ja Lahelma 1992, 318.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* (2009) -teoksen alussa esittämäni kysymystä perustellaan sillä, että erojen tuottamisen mekanismien tunnistamisen ja tiedostamisen avulla voidaan päästä näkemään toisin tekemisen mahdollisuuksia. Sukupuoli voi tällöin näyttäytyä yhtä aikaa muuttuvana ja tavanmukaisena tekemisenä. Näin voidaan päästä horjuttamaan sukupuolen mukaan jakautunutta todellisuutta ja murtamaan sukupuolirooliajattelua. (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 19.) Oppilaat toimivat osana tätä sukupuolittavaa piilo-opetussuunnitelmaa sekä sen tekijöinä kuin myös sen kohteina. Heidän roolinsa on merkittävä *epävirallisen koulun* kannalta *virallisen koulun* ulkopuolella.

LÄHTEET

Aapola, Sinikka (1991) Näkymätön seinä: Koululuokan sisäinen sukupuolierottelu tyttöjen näkökulmasta. *Nuorisotutkimus* 9 (3), 34–4.

Aapola, Sinikka (1999a) Ikä koulu ja sukupuoli: Peruskoulun kulttuuriset ikäjärjestykset. Teoksessa: Tolonen, Tuija (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino, Tampere. 231–246.

Aapola, Sinikka (1999b) Murrosikä ja sukupuoli: Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt. *Suomalaisen kirjallisuuden seura*, Helsinki.

Bauman, Zygmunt (1997) *Sosiologinen ajattelu*. Suom. Vainonen Jyrki. Vastapaino, Tampere.

Butler, Judith (2006) *Hankala sukupuoli: feminismi ja identiteetin kumous*. Suom. Pulkkinen Tuija & Rossi Leena-Maija. Gaudeamus, Helsinki.

Davies, Bronwyn (1989) *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender*. Allen & Unwin, St. Leonards.

Davies, Bronwyn (1993) *Shards of glass: Children Reading and Writing Beyond Gendered Identities*. Allen & Unwin, Sydney.

Davies, Bronwyn & Rom Harré (1990) Positioning: The Discursive Production of Selves. *The Journal for the Theory of Social Behaviour* 20(1) 43–63.

Delamont, Sara (1990) *Sex roles and the school*. Routledge, London.

Einarsson, Jan & Hultman Tor G. (1984) *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Gleerups, Malmö.

Eskola, Antti (1988) *Blind Alleys in Social Psychology: A Research for Way Out*. *Advances in Psychology* 48. North-Holland, Amsterdam.

Eskola, Jari (1997) *Eläytymismenetelmäopas*. Tampereen yliopisto, Tampere.

Eskola, Jari (1998) *Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä*. Taju, Tampere.

Gordon, Tuula (1992) Kiltit tytöt ja pahat pojat – yksinkertaistamisesta analyysiin. *Nuorisotutkimus* 10 (1), 3–7.

Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (1991) Koulutus ja sukupuoli. Teoksessa: Takala Tuomas (toim.) Kasvatussosiologia. WSOY, Juva. 117–161

Gordon, Tuula ja Lahelma Elina (1992) Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa: Näre, Sari & Lähteenmaa, Jaana (toim.) Letit liehumaan! Tyttökulttuuri murroksessa. Tietolipas 124. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki. 314–327.

Grabrucker, Marianne (1991) Siinäpä vasta kiltti tyttö. Suom. Helene Bützow. Kääntöpiiri, Helsinki.

Hall, Stuart (1999) Identiteetti. Suom. ja toim. Lehtonen, Mikko ja Herkman Juha. Vastapaino, Tampere.

Hall, Stuart (toim.) (1997) Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. SAGE in association with the Open University, London.

Harré Rom & Gillett Grant (1994) The Discursive Mind. SAGE Publications, Thousand Oaks.

Huttunen Jouko & Happonen Raimo (1974) Oppimateriaali ja sukupuoli osa 1: Oppimateriaalin merkitys sukupuoliroolien oppimisessa. Valtioneuvoston kanslian julkaisuja 1974:9, Helsinki.

Hyypä, Markku T. (1995) Sukupuolten kirjo: Seksi, aivot, roolit. Yliopistopaino, Helsinki.

Jakku-Sihvonen, Ritva; Lindström, Aslak & Lipsanen, Sinikka (toim.) (1996) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Arvioni 1/96. Opetushallitus, Helsinki.

Jauhinen, Annukka (2009) Erillinen vai yhteinen koulu? Teoksessa: Ojala, Hanna; Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana (toim.) (2009) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Vastapaino, Tampere. 101–135.

Jokinen, Arja ja Juhila, Kirsi (1991) Diskursseja rakentamassa: Näkökulma sosiaalisten käytäntöjen tutkimiseen. Tampereen yliopisto Sosiaalipolitiikan laitos tutkimuksia Sarja A Nro 2, Tampere.

Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi ja Suoninen, Eero (1993) Diskurssianalyysin aakkoset. Vastapaino, Tampere.

Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1999) Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino, Tampere.

Lahelma, Elina (1991) Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo. Teoksessa: Lehtisalo, L iekki (toim) Näkökulmia koulutuksen kehittämiseen. Opetusministeriö VAPK-kustannus, Helsinki.

Lahelma, Elina (1992) Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 132, Helsinki.

Lahelma, Elina (1999) Hyvätapainen yksilö. Teoksessa: Tolonen, Tarja (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Vastapaino, Tampere. 79–95

Lahelma, Elina (2009) Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa: Ojala, Hanna; Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana (toim.) (2009) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Vastapaino, Tampere. 136–156.

Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (1999) Rajankäyntiä. Sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa: Arnesen, Anne-Lise (päätoim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä: Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskeskuksen julkaisuja 17, Helsinki. 91–106.

Lahelma, Elina & Gordon Tuula (toim.) (2002) Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin opetusvirasto, julkaisuja A1:2002. Yliopistopaino, Helsinki.

Lahti, Martti (1992) Aktiiviset pojat ja passiiviset tytöt: Miehet, pojat ja Espoon poikaprojekti. Nuorisotutkimus 10(1), 16–20.

Lampela, Kristiina (1995) Sukupuolineutraalisuus oppilaitoksissa: Opettajien, rehtoreiden ja kouluntoimenjohtajien näkemyksiä oppilaan sukupuolesta. Tutkimus 5. Yliopistopaino, Helsinki

Lehtonen, Jukka (2003) Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa: Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Yliopistopaino, Helsinki.

Lehtonen Mikko (1996) Merkitysten maailma. Vastapaino, Tampere.

- Leiwo, Matti (1989) Tytöt, pojat, menestyminen ja syrjäytyminen. *Kasvatus* 20(1), 60-63.
- Liebkind, Karmela (1988) Me ja muukalaiset. Ryhmäraajat ihmisten suhteissa. POLITICA-sarja. Gaudeamus, Helsinki.
- Liljeström, Marianne (1996) Sukupuolijärjestelmä. Teoksesta: Koivunen, Anu & Liljeström, Marianne (toim.) *Avainsanat: 10 askelta feministiseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino. 43–60.
- Lindroos, Maarit (1997) Opetusdiskurssiin piirretty viiva: Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. *Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 153, Helsinki
- Metso, Tuija (1992) Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa: Näre, Sari & Lähteenmaa, Jaana (toim.) *Letit liehumaan! Tyttökulttuuri murroksessa*. *Tietolipas* 124. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki. 270–283.
- Määttä, Kaarina & Turunen Anu-Liisa (1991) Tasa-arvokasvatuksen didaktiikan perusteet. *Finn Lectura*, Helsinki.
- Näre, Sari & Lähteenmäki, Jaana (toim.) (1992) *Letit liehumaan! Tyttökulttuuri murroksessa*. *Tietolipas* 124. Tammer-paino Oy, Tampere.
- Ojala, Hanna; Palmu Tarja & Saarinen Jaana (toim.) (2009) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Vastapaino, Tampere.
- Ronkainen, Suvi (1999) Ajan ja paikan merkitsemät. *Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Gaudeamus, Helsinki.
- Saarnivaara, Marjatta (1988) Koulu uusintaa sukupuolieroja. *Nuorisotutkimus*.6 (4), 2–5.
- Salo, Ulla-Maija (1995) Koulun sosiaalista elämää tutkimassa. *Nuorisotutkimus*.13 (4), 2–7.
- Tainio, Liisa (2009) Puhuttelua luokkahuoneessa. Tytöt ja pojat huomion kohteena. Teoksessa: Ojala, Hanna; Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Vastapaino, Tampere. 157–185.
- Tarmo, Marjatta (1989) Tavallinen tyttö ja tavallinen poika: Oppilaiden käsityksiä sukupuolesta. *Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä*.

- Tarmo, Marjatta (1992) ”Tytöt ne mekkoonsa mutisee”: Opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa: Näre, Sari & Lähteenmäki, Jaana (toim.) Letit liehumaan! Tyttökulttuuri murroksessa. Tietolipas 124. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki. 284–300.
- Tolonen, Tarja (toim.) (1999) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Vastapaino, Tampere.
- Tolonen, Tarja (2002) Poikien nahistelut ja sosiaaliset järjestykset. Teoksessa: Lahelma, Elina ja Gordon Tuula (toim.) Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin opetusvirasto, julkaisuja A1:2002. Yliopistopaino, Helsinki.
- Tolonen, Tarja (2001) Nuorten kulttuurit koulussa: Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Gaudeamus, Helsinki.
- Thorne, Barrie (1993) Gender play: Girls and boys in school. Open University Press, Buckingham.
- Törrönen, Jukka (2000) Subjektiaseman käsite empiirisessä sosiaalitutkimuksessa. Sosiologia 37(3) 243–255
- Palmu Tarja (1992) Nimetön hiiri ja Simo siili. Aapisten sukupuoli-ideologia. Teoksessa: Näre S & Lähteenmaa J. (toim.) Letit liehumaan! Tyttökulttuuri murroksessa. Tietolipas 124. 301–313
- Pimenoff, Veronica (2006) Intersukupuolisuus. Teoksessa: Apter Dan, Väisälä Leena ja Kaimola Kari. (toim.) Seksuaalisuus. Duodecim, Helsinki. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Ruusuvuori, Johanna, Nikander Pirjo ja Hyvärinen Matti (toim.) (2010) Haastattelun analyysi. Vastapaino, Tampere.
- Silverman, David (2011) Interpreting Qualitative Data. 4th Edition. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Vehviläinen, Marja-Riitta (1982) Sukupuoliroolit lasten päiväkodeissa. Tasa-arvoasiain neuvottelukunta. Koulupoliittinen jaosto, Helsinki.
- Vuori, Jaana (2001) Äidit, isät ja ammattilaiset: Sukupuoli, toisto ja muunnellut asiantuntijoiden kirjoituksissa. Tampereen yliopisto, Tampere

Vuorikoski, Marjo (2003) Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa: Vuorikoski Marjo, Törmä Sirpa & Viskari Sirpa (toim.) Opettajan vaiettu valta. Vastapaino, Tampere.131–154.

Wetherell, Margaret ja Potter, Jonathan (1992) Mapping the language of racism: Discourse and the legitimation of exploitation. Columbia University Press, New York.

WWW-LÄHTEET

Encyclopædia Britannica. 2009. Encyclopædia Britannica Online. Luettu 21.3. 2009 <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/228219/gender-identity>.

Opetushallitus.2009. Timo Kumpulainen (toim.). 25.9.2009. Luettu: 1.10.2009 http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/46467_Opettajat_Suomessa_2008.pdf ISBN:978-952-13-3975

TASUKO-hanke, TASUKO, University of Helsinki Confluence. 2.12.2011. Johanna Snellman. Luettu 11.4.2012 <http://wiki.helsinki.fi/display/TASUKO/TASUKO-hanke>

LIITE 1

Merkitse ensin OMAT tietosi

1. Ikä: ___ vuotta
2. Sukupuoli (ympyröi): tyttö poika

Luokkaasi tulee uusi tyttöoppilas. Kirjoita pieni tarina siitä millainen hän on koulussa? Mieti muun muassa seuraavia asioita: Miten hän osallistuu tunneilla? Miten hän käyttäytyy? Miten hän hoitaa koulutehtävänsä koulussa ja kotona? Mistä oppiaineissa tämä uusi oppilas on kiinnostunut, ja missä hän on lahjakas?

LIITE 2

Merkitse ensin OMAT tietosi

1. Ikä: ____ vuotta
2. Sukupuoli (ympyröi): tyttö poika

Luokkaasi tulee uusi poikaoppilas. Kirjoita pieni tarina siitä millainen hän on koulussa? Mieti muun muassa seuraavia asioita: Miten hän osallistuu tunneilla? Miten hän käyttäytyy? Miten hän hoitaa koulutehtävänsä koulussa ja kotona? Mistä oppiaineista tämä uusi oppilas on kiinnostunut, ja missä hän on lahjakas?